

Monika Messner

DIE INTERAKTION ZWISCHEN DIRIGENT:IN UND MUSIKER:INNEN IN ORCHESTERPROBEN

MEHRSPRACHIGE UND MULTIMODALE INTERAKTIONSMUSTER ZWISCHEN WORTEN UND TÖNEN, HÄNDEN UND FÜSSEN

LINGUISTIK – IMPULSE & TENDENZEN



Monika Messner
Die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben

Linguistik – Impulse & Tendenzen

Herausgegeben von
Susanne Günthner, Wolf-Andreas Liebert
und Thorsten Roelcke

Mitbegründet von Klaus-Peter Konerding

Band 103

Monika Messner

Die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben

Mehrsprachige und multimodale Interaktionsmuster zwischen Worten und Tönen, Händen und Füßen

DE GRUYTER

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB 970-G



ISBN 978-3-11-077929-5
e-ISBN (PDF) 978-3-11-077939-4
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-077948-6
ISSN 1612-8702
DOI https://doi.org/10.1515/9783110779394



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
Weitere Informationen finden Sie unter https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

Library of Congress Control Number: 2023940855

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Einbandabbildung: Marcus Lindström/istockphoto
Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Danksagung

Mein erster Dank richtet sich an Univ.-Prof. Dr. Eva Lavric, der ich fachlich und menschlich zu großem Dank verpflichtet bin. Sie hat mich in der Entstehung der Arbeit fortwährend unterstützt und durch ihre kritischen Anmerkungen, wertvollen Anregungen und neuartigen Ideen in den zahlreichen Besprechungen, die wir geführt haben, wesentlich zu meiner Dissertation beigetragen. Sie hat die Arbeit vom Beginn bis zum Abschluss in beispielhafter Weise begleitet, zuerst in der Funktion als Erstbetreuerin und ab Oktober 2018 als Zweitbetreuerin. Dafür möchte ich ihr von Herzen danken.

Ich danke Univ.-Prof. Dr. Matthias Heinz für die Begleitung dieser Arbeit als Hauptbetreuer von Oktober 2018 bis zu ihrem Abschluss. Seine Expertise, seine kritische Auseinandersetzung mit verfassten Texten und seine Ermutigungen, mich auch auf Neues in meinem Schreibprozess einzulassen, haben dieser Arbeit wichtige Impulse gegeben.

Mein besonderer Dank richtet sich an alle Verantwortlichen der Orchester und vor allem an die Dirigent:innen, die mir durch ihre Offenheit und ihr Vertrauen den Zugang zu den Orchesterproben gewährten. Ohne ihre Kooperationsbereitschaft und ihr Interesse wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Bedanken möchte ich mich vor allem bei Philippe Fanjas, dem Direktor der *Association Française des Orchestres*, der mir die französischen Orchester vermittelt und mir damit den Weg für die Datenaufnahmen bereitet hat. Ein Dankeschön möchte ich auch an Ass.-Prof. Mag. Dr. Carmen Konzett-Firth aussprechen, die mir die Ausrüstung für die Datensammlung mehr als einmal zur Verfügung gestellt hat.

Über all die Jahre wirkten meine Familie und vor allem meine Mama als unerschütterliche Begleiterin, deren Neugier, Interesse und Zuspruch mich immer wieder motivierten, meine Arbeit und meinen Lebensweg zu verfolgen.

Der abschließende Dank gebührt meinem Mann Alexander Oberlechner, der durch seine bedingungslose menschliche Unterstützung entscheidend zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Sein ungebrochenes Vertrauen, seine motivierenden Worte und seine konstruktive Kritik sind für mich unersetzlich. Ihm und meiner Mama ist diese Arbeit gewidmet.

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-202

Abstract

Wie vermittelt der/die Dirigent:in den Musiker:innen in einer Orchesterprobe, was er:sie hören möchte? Diese einfache Frage veranschaulicht grob das, was in der vorliegenden Studie untersucht wird: Die Praktiken, mit denen in einer Orchesterprobe kommuniziert und interagiert wird. In einer Orchesterprobe erarbeiten Beteiligte gemeinsam ein musikalisches Werk, das anschließend öffentlich zur Aufführung gebracht wird. In diesem institutionellen Setting zeichnet sich ein Zusammenspiel von unterschiedlichen bedeutungstragenden Ressourcen ab, das die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen organisiert und vorantreibt: Worte (Verbales), Hand- und Körperbewegungen sowie Körperhaltungen (Gestisches) und gesungene Demonstrationen (Vokales) des/der Dirigent:in wechseln mit gespielten Tönen der Musiker:innen (Musikalisches) ab. Die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen ist dabei immer an der Partitur ausgerichtet: Diese ist unumgänglich für die gemeinsame Arbeit an einem musikalischen Werk. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf Besprechungsphasen in Proben, in denen der/die Dirigent:in seine/ihre Interpretation des behandelten Werks dem Orchester darlegt. Diese alternieren mit Spielphasen, in denen die Musiker:innen spielen und der/die Dirigent:in dirigiert. Untersucht werden multimodal realisierte Handlungstypen, allen voran der Handlungstyp des Instruierens und des Korrigierens, der maßgeblich für Orchesterproben ist. Es wird danach gefragt, wie Instruktionen in Orchesterproben gegeben werden, welche Modalitäten dabei zum Einsatz kommen und wie die Musiker:innen musikalisch – aber nicht nur – darauf reagieren. Ein weiterer Schwerpunkt der Studie liegt auf dem mehrsprachigen Charakter von Orchesterproben. In einer Probe treffen eine Reihe von Akteur:innen – Dirigent:in und Musiker:innen – mit unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen aufeinander und müssen einen gemeinsamen Code finden, um erfolgreich miteinander zu kommunizieren. In der vorliegenden Studie soll die Handhabung einer solchen mehrsprachigen Kommunikationssituation erörtert werden, und zwar hinsichtlich der Frage, wann welche Sprache(n) wofür eingesetzt wird/werden. Für die Untersuchung von instruktiven, korrektiven und mehrsprachigen Praktiken wird mit einem multimodalen Korpus, d. h. mit Videoaufnahmen von Proben in Frankreich und Italien angesiedelter Symphonieorchester, gearbeitet. Die vorliegende Arbeit zeigt, wie der Einsatz unterschiedlicher Sprachen und instruktiv-multimodaler Handlungen zur Herstellung einer sozialen Ordnung und Realität im institutionellen Kontext der Orchesterprobe beiträgt, d. h. wie ein *doing rehearsal* zwischen Dirigent:in und Musiker:innen zustande kommt.

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-203

English Abstract

How does the conductor in an orchestra rehearsal convey to the musicians what he/she wants to hear from them? This question illustrates in a nutshell what is examined in this study: the practices used in orchestra rehearsals to communicate and interact. In an orchestra rehearsal, the participants jointly elaborate the performance of a piece of music. In this institutional setting, the interplay of different semiotic resources is constitutive for the organization and progression of the interaction between the conductor and the musicians: speech (verbal resources), hand and body movements as well as body postures (gestural resources) and sung demonstrations by the conductor (vocal resources) alternate with tones/sounds played by the musicians (musical resources). The interaction between conductor and musicians is always orientated towards the score: the score is crucial for the joint work on a piece of music. In the present paper, the focus is on discussion parts in orchestra rehearsals, in which the performance is discussed and the conductor instructs the orchestra to perform the piece of music as intended by himself/herself. Such discussions interchange with performance parts where the musicians play and the conductor conducts. The study aims to describe types of actions in which conductors marshal different semiotic or multimodal resources, first of all the action of instructing and correcting which is significant for orchestra rehearsals. The analysis models the ways in which different modalities are used and combined in order to give instructions in orchestra rehearsals and how the musicians react to such instructing activities on their instruments or through other communicative channels as well. Another focus is put on the multilingual character of orchestra rehearsals. In a rehearsing situation, different actors – conductor and musicians – with various linguistic and cultural repertoires come together and have to find a common code for successful communication. The present paper illustrates language choice and language use in such a multilingual communicative setting and discusses when which language(s) is/are employed and for which purpose. For the analysis of instructive, corrective and multilingual practices, this study uses video data from rehearsals of symphony orchestras situated in France and Italy. It is illustrated how the use of different languages and multimodal instructive actions contribute to the constitution of a social order and reality in the institutional context of orchestra rehearsals, i. e. how the conductor and the musicians are *doing rehearsal*.

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-204

Inhaltsverzeichnis

Danksagung —— V

Abstract —— VII

English Abstract —— IX

1 Einleitung: Warum Orchesterproben? —— 1

2 Theoretische Grundlagen, Forschungsüberblick und Datenerhebung —— 6

2.1 Theoretischer Hintergrund —— **6**
2.1.1 Was sind Proben? —— **7**
2.1.2 Wie sieht eine Orchesterprobe aus? —— **9**
2.1.2.1 Die Orchesterprobe als institutionelles Interaktionssetting —— **9**
2.1.2.2 Der/die Dirigent:in als Fokusperson —— **12**
2.1.2.3 Ablauf einer Orchesterprobe —— **13**
2.1.2.4 Zeitlichkeit in der Orchesterprobe —— **14**
2.1.3 Ethnomethodologische Konversationsanalyse —— **16**
2.1.3.1 Entstehung und Entwicklung —— **18**
2.1.3.2 Methodisches Vorgehen —— **19**
2.1.4 Sprecherwechsel-Systeme —— **25**
2.1.4.1 Sprecherwechsel-Systeme in institutionellen Settings —— **27**
2.1.4.2 Das „Sprecher“-Wechselsystem in der Orchesterprobe —— **30**
2.1.5 Multimodale Konversationsanalyse —— **31**
2.1.5.1 Multimodalität in der Interaktion —— **31**
2.1.5.2 Das Verständnis von Multimodalität —— **34**
2.1.5.3 Die Entwicklung der multimodalen Konversationsanalyse —— **35**
2.1.5.4 Re-Modifikation und Neu-Konstitution von Untersuchungsgegenständen —— **38**
2.1.6 Dirigiergesten vs. sprachbegleitende Gesten —— **40**
2.1.7 Höflichkeit und Face —— **47**
2.1.7.1 Das Höflichkeitsparadigma von Brown & Levinson —— **49**
2.1.7.2 Das Höflichkeitsparadigma von Leech —— **55**
2.1.7.3 Die Weiterentwicklung von Modellen zu (Un-)Höflichkeit —— **56**
2.1.7.4 Höflichkeit in der Gesprächsforschung —— **58**
2.1.7.5 Höflichkeit in der Orchesterprobe —— **59**
2.2 Kommunikation in Orchesterproben als Gegenstand der Forschung —— **62**

2.3 Datenbasis und Methode — **69**
2.3.1 Methodischer Zugang — **69**
2.3.2 Einstieg in das Untersuchungsfeld — **70**
2.3.3 Korpus — **72**

3 Mehrsprachige Arbeitsumgebungen — 75
3.1 Mehrsprachigkeit und Institutionalität — **75**
3.2 Was bedeutet Mehrsprachigkeit? — **78**
3.3 Das sprachliche Repertoire — **83**
3.4 Mehrsprachige Arbeitsumgebungen — **84**
3.5 Exkurs: Fachsprache und Fachkommunikation — **88**
3.6 Die Erforschung von Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe — **89**
3.7 Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe — **92**
3.7.1 Sprachwahl in Unternehmen und Institutionen — **94**
3.7.2 In Orchesterproben relevante Formen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit — **101**
3.7.2.1 Code choice — **101**
3.7.2.2 Code-switching — **103**
3.7.2.3 Räumliche Anordnung und Interaktionskonstellationen — **109**

4 Mehrsprachige Arbeitsumgebungen / Analyse: Wie mehrsprachige Interaktion in der Orchesterprobe funktioniert — 112
4.1 Arbeitssprache, Basissprache und Sprachwahlfaktoren — **112**
4.2 Sprachen zu Beginn der Probe — **116**
4.2.1 Beispiel 1: *autre fois s'il vous plaît* – Französisch als Bemühung in der Hitze des Gefechts — **116**
4.2.2 Beispiel 2: *okay, début!* – Französisch als zentraler Strang, gemixt mit englischen Diskursmarkern — **124**
4.2.3 Exkurs: Diskursmarker und Code-switching — **133**
4.2.4 Beispiel 3: *tre prima due per favore* – Italienisch als Sprache der Kommunikation — **138**
4.2.5 Beispiel 4: *prendiamo let's dance di David Bowie* – Italienisch als unmarkierte Sprachwahl — **141**
4.2.6 Beispiel 5: *buongiorno! guten tag!* – Die Aushandlung einer für diese Interaktionskonstellation (un)markierten Sprachwahl — **144**
4.3 Sprachen in der Probe — **150**
4.3.1 Beispiel 6: *fortissimo le tremolo* – Italienische Fachsprache eingebettet in einen französischen Diskurs — **150**
4.3.2 Beispiel 7: *solisti mettetevi d'accordo* – Anderes Teilnehmer:innen-Format, andere Sprache — **156**

4.3.3 Beispiel 8: *comme s'appelle on the beat* – Sprache wird zum Thema —— **160**
4.3.4 Beispiel 9: *ti to ta ti ta ta* – Gestische und gesangliche Substitute für Sprache —— **164**
4.3.5 Beispiel 10: *sinon on on on we kill the flute and the oboe* – Der Dirigent gibt Französisch auf und geht auf Englisch über —— **168**
4.3.6 Beispiel 11: *dat kunnen we doen* – Niederländisch im Einklang mit der Blickrichtung —— **171**
4.3.7 Beispiel 12: *begin was heel goed* – Niederländisch als geteilte Sprache —— **174**
4.3.8 Beispiel 13: *come bu dut buttone* – Dasselbe musikalische Konzept, aber unterschiedliche gesungene Silben, verbale Vergleiche und Gesten —— **176**
4.3.9 Beispiel 14: *siamo molto molto troppo forti* – Italienisch, und zwar *nur* Italienisch —— **182**
4.3.10 Beispiel 15: *la seconda volta una prima di akka* – *Base code* Italienisch, gemischt mit gesanglichen Demonstrationen —— **186**
4.3.11 Beispiel 16: *this is a different version; bisschen anders die version* – Englisch mit allen, Deutsch mit einem einzelnen Musiker —— **190**
4.4 Zusammenfassung: Wie mehrsprachige Interaktion in der Orchesterprobe funktioniert —— **193**
4.4.1 Der Umgang mit Mehrsprachigkeit —— **193**
4.4.2 Rollen der einzelnen Sprachen und Codes —— **196**
4.4.3 *Participant related* Code-switching und Interaktionsordnung —— **197**
4.4.4 *A Simplest Systematics for the plurilingual character of orchestra rehearsals* —— **198**

5 Instruktionssequenzen —— 202
5.1 Instruktionsspezifische Merkmale von Orchesterproben —— **202**
5.2 Was genau sind *Instruktionen*? —— **214**
5.3 Instruktionspraktiken —— **219**

6 Instruktionssequenzen / Analyse: Wie in der Orchesterprobe instruiert und korrigiert wird —— 221
6.1 Transitionen I: Unterbrechungen —— **221**
6.1.1 Das „Sprecher"-Wechselsystem in der Orchesterprobe —— **221**
6.1.2 Unterbrechungen in Alltagsgesprächen —— **222**
6.1.3 Unterbrechungen in Orchesterproben —— **223**
6.1.4 Wie Übergänge zwischen Spiel- und Besprechungsphasen in Orchesterproben funktionieren —— **225**

6.1.4.1 *Interruption initiation*, *interruption point*, *post interruption* —— **225**
6.1.4.2 *Interruption initiation* durch *body cues* —— **228**
6.1.4.3 *Interruption initiation* durch *verbal cues* —— **235**
6.1.4.4 *Interruption initiation* durch Kombination von verbalen und körperlichen Zeichen —— **236**
6.1.4.5 Abrupte *interruption initiation* —— **246**
6.1.4.6 *Interruption initiation* vor einer Spielpause —— **250**
6.1.5 Fazit: Die Regulierung von Transitionen/Unterbrechungen —— **251**
6.2 Adressierungen —— **255**
6.2.1 Adressierungen in alltäglichen und institutionellen Interaktionskontexten —— **255**
6.2.2 Wie Adressierungen in Orchesterproben eingesetzt werden —— **257**
6.2.2.1 Adressierungen an das gesamte Orchester in Unterbrechungsphasen —— **258**
6.2.2.2 Adressierungen an das gesamte Orchester in Spielphasen —— **264**
6.2.2.3 Adressierungen an spezifische Instrumentengruppen als Aufforderung zum Spielen —— **265**
6.2.2.4 Adressierungen an spezifische Instrumentengruppen zur Korrekturinitiation —— **268**
6.2.2.5 Blickliche Adressierung von spezifischen Instrumentengruppen —— **273**
6.2.3 Fazit: So wird in Orchesterproben adressiert —— **278**
6.3 Lokalisierungen —— **279**
6.3.1 Lokalisierungen durch Buchstaben, Taktzahlen und gesungene Passagen —— **280**
6.3.2 Lokalisierungen in Verbindung mit deiktischen Zeigegesten —— **286**
6.3.3 Rein gesangliche Lokalisierungen —— **289**
6.3.4 Weitere Varianten von Lokalisierungen —— **291**
6.3.5 Fazit: So wird in Orchesterproben lokalisiert —— **295**
6.4 Instruktionen/Anweisungen im engeren Sinn —— **297**
6.4.1 Beispiel 1: *please let's keep the only forte* – Korrektive, die Dynamik betreffende Instruktionen —— **298**
6.4.2 Beispiel 2: *sono due note libere* – Korrektive vs. operative Instruktionen —— **302**
6.4.3 Beispiel 3: *there is too much activity* – Kontrastieren von gewünschter und nicht gewünschter Version —— **305**
6.4.4 Beispiel 4: *un poco più lungo* – Instruieren mit verbaler Rahmung und gesungener Demonstration —— **307**

6.4.5 Beispiel 5: *ma io voglio una articolazione volando* – Verbale und gesungene Kontrastpaare —— **311**
6.4.6 Beispiel 6: *c'est possible jo ti to ta ti ta* – Instruktionen mit *syntactic-bodily gestalts* —— **317**
6.4.7 Beispiel 7: *dans le choral ta ta da di* – Unterschiedliche Modalitäten im Einklang mit dem Instruieren —— **321**
6.4.8 Exkurs: Die Mimik des/der Dirigent:in —— **324**
6.4.9 Beispiel 8: *è sempre croma* – Musikalische Antworten auf verbale/gesungene Instruktionen des Dirigenten —— **326**
6.4.10 Beispiel 9: *le problema c'est ti da ta ta tam* – Dieselbe Stelle wird innerhalb einer Instruktionskette geprobt —— **328**
6.4.11 Beispiel 10: *portato lunghissimo* – Dieselbe Anweisung innerhalb einer Instruktionsleiter —— **335**
6.4.12 Exkurs / Beispiel 11: *excusez-moi* – Der Konzertmeister schaltet sich ein —— **339**
6.4.13 Beispiel 12: *la acciaccatura e gli accenti* – Mehrere Anweisungen innerhalb eines Instruktionsclusters —— **342**
6.4.14 Fazit: So wird in Orchesterproben instruiert —— **349**
6.5 Evaluierungen —— **352**
6.5.1 Was sind Evaluierungen? —— **352**
6.5.2 I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)-Sequenzen —— **353**
6.5.3 Evaluierungen in Orchesterproben —— **354**
6.5.4 Pseudoevaluierungen für die Unterbrechung der Musik —— **355**
6.5.5 Spezifische positive Evaluierungen —— **358**
6.5.6 Negative Evaluierung innerhalb eines Kontrastpaares und positive Evaluierung während der Musik —— **362**
6.5.7 Explizite verbale negative Evaluierung —— **364**
6.5.8 Explizite nonverbale negative Evaluierungen —— **366**
6.5.9 Positive Evaluierung am Ende eines Instruktionsclusters —— **369**
6.5.10 Fazit: So wird in Orchesterproben evaluiert —— **370**
6.6 Transitionen II: Wiedereinstiege/*Restarts* —— **372**
6.6.1 Transitionspraktiken in der Orchesterprobe —— **372**
6.6.2 Fazit: Die Regulierung von Wiedereinstiegen in die Musik —— **392**
6.7 Zusammenfassung: Wie in der Orchesterprobe instruiert und korrigiert wird —— **394**
6.7.1 Instruktionssequenzen in Orchesterproben —— **394**
6.7.2 *A Simplest Systematics for correcting and instructing in orchestra rehearsals* —— **404**

7 Zusammenfassung und Fazit —— 408

Bibliographie —— 419

Transkriptionskonventionen —— 451

Tabellenverzeichnis —— 453

Abbildungs- und Figurenverzeichnis —— 455

Stichwortverzeichnis —— 459

1 Einleitung: Warum Orchesterproben?

02	D	trente-huit la acciaccatura
03		(.) ON the beat (1.2)
04		&*!TE:! a:*<<höher werdend> da da de> <<↓> da:&>
		&Blick-->MM ------------------------------->&
		bewegt linke Hand nach vorne
05		(0.2) ~☼!EH!~☼
		~bewegt rechte Hand ruckartig an Ohr~
		☼zieht Augen zusammen☼
[…]		
15		&(0.5) trente-huit! (2.5)
		&blickt auf Partitur --->>
16		~trois (1.3)
		~dirigiert ----->>
17	MM	♪((beginnen ab T470 zu spielen))♪

Dirigent und Musiker:innen[1]

Die vorliegende Arbeit entstand ursprünglich aus dem Gedanken heraus, sich mit Formen der Mehrsprachigkeit in Orchesterproben auseinanderzusetzen. In einer meiner ersten Orchesterproben am Konservatorium *Claudio Monteverdi* Bozen (Südtirol), an der ich selbst als Studentin im Konzertfach Klarinette teilnahm, fiel mir auf, dass der aus Argentinien stammende Dirigent Emir Saul, der zugleich Professor am Konservatorium ist, unterschiedliche Sprachen benutzte, um mit uns Musiker:innen zu kommunizieren. Er sprach hauptsächlich Italienisch, da Italienisch als Arbeitssprache des Orchesters fungiert, er wechselte allerdings auch ins Englische oder Spanische, je nachdem an welche/n Musiker:in oder an welche Instrumentengruppe er sich mit seinen Anweisungen und Anmerkungen wandte. So kommunizierte er beispielsweise mit einer Musikstudentin aus China auf Englisch oder mit Studierenden aus Spanien in seiner Muttersprache Spanisch. Außerdem baute er immer wieder deutsche Ausdrücke ein, wie z. B. Zahlen, um auf eine bestimmte Stelle im Stück hinzuweisen oder um uns Musiker:innen einen neuen Einsatz für eine zu spielende Stelle zu geben. Dabei bediente er sich, obwohl er kein Südtiroler ist, gezielt der Südtiroler Aussprache.

1 Das Transkript dokumentiert einen Ausschnitt aus einer Probe des *Orchestre de Paris* mit einer korrigierenden Anweisung des Dirigenten Gianandrea Noseda und der anschließenden musikalischen Umsetzung durch die Musiker:innen. Zur ausführlichen Analyse des zugrundeliegenden Videoausschnitts vgl. Abschnitt 6.4.13.

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. CC BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-001

Aus dieser Beobachtung heraus entstand das Interesse, sich mit der Kommunikation in Orchesterproben zu beschäftigen. In einer Orchesterprobe erarbeiten der/die Dirigent:in und die Musiker:innen gemeinsam ein musikalisches Werk, das später aufgeführt wird. Dabei orientieren sie sich in erster Linie an der Partitur, die vorgibt, wer wann was und wie zu spielen hat. Die Vorgaben in der Partitur können allerdings im Laufe der Probe durch Anweisungen und Anmerkungen des/der Dirigent:in abgewandelt werden. Die Musiker:innen setzen die Anweisungen des/der Dirigent:in um, d. h., sie bieten eine neue Version an, die dann wiederum vom/von der Dirigent:in korrigiert oder instruiert werden kann, bis diese/r damit zufrieden ist. Die Auslegung der Partitur und damit auch die endgültige Aufführung entstehen demnach aus der Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen: „[...] the meaning of the text for all practical purposes emerges through the interaction rather than being a fixed norm to which all the participants must conform.“ (Weeks 1996: 248)

Diese gemeinsame Erarbeitung eines musikalischen Werks ist ein Prozess, der nicht öffentlich ist. In diesem Prozess findet die eigentliche künstlerische Arbeit statt: „[...] in jedem Fall kann man sich des Eindrucks mitunter nicht erwehren, dass die Proben vielleicht viel interessanter seien als die Aufführungen, die man später zu Gesicht bekommt.“ (Roselt 2011: 28) Dieses Zitat von Roselt, das das sich auf Theaterproben bezieht, trifft auch für Orchesterproben zu: Die Aufführung stellt das Produkt eines Arbeitsprozesses dar; das, was in der Probe geschieht, (auch mit ‚Fehlern‘) probiert, wiederholt, korrigiert, eingeübt wird, bleibt für den/die Zuhörer:in im Orchester hinter verschlossenen Türen. Die vorliegende Studie soll einen Einblick in das Probengeschehen im Orchester gewähren und damit die *Produktion* einer Aufführung als interaktiven Entstehungsprozess ins Zentrum rücken. Dabei liegen die Schwerpunkte auf dem mehrsprachigen, korrektiv-instruktiven und multimodalen Charakter von Orchesterproben.

Es fällt auf, dass der Dirigent in dem einleitenden Beispiel – so wie der Dirigent Emir Saul in der Probe am Konservatorium – einen Mix aus Sprachen (Französisch, Italienisch, Englisch) verwendet. Er kombiniert sie allerdings mit anderen Modalitäten (Singen, Blickverhalten, Gestik, Mimik), um den Musiker:innen in der Probe eine korrigierende Anweisung zu geben (die Musiker:innen sollen den Vorschlag genau auf den Schlag spielen, vgl. Tab. 1).

Der Dirigent lokalisiert zuerst eine spezifische Stelle in der Partitur (*trente-huit* in Z02) und gibt daraufhin verbal eine Anweisung zu dieser Stelle (*la acciaccatura on the beat* in Z02 und Z03). In Z04 und Z05 singt er die Stelle so vor, wie er sie hören möchte, blickt dabei in die Richtung der Musiker:innen und setzt unterschiedliche Gestik (Bewegung der linken Hand nach vorne in Z04 vs. ruckartige Bewegung der rechten Hand am Ohr in Z05) und Mimik (Zusammenziehen der Augen in Z05) illustrierend ein. In Z15 spezifiziert der Dirigent die vorher korrigierte Stelle als

Tab. 1: Codes und Modalitäten in der Probe.

Auszüge aus dem Beispiel	**Codes**	**Modalitäten**
DIRIGENT		
trente-huit la acciaccatura	Französisch, Italienisch	Sprache
ON the beat	Englisch	Sprache
!TE:! a: <<höher werdend> *da da de*> <<↓> *da:*> ((blickt zu MM, bewegt linke Hand nach vorne))		Singen, Blick, Gestik
!EH! ((bewegt rechte Hand an Ohr, zieht Augen zusammen))		Singen, Gestik, Mimik
trente-huit! ((blickt auf Partitur))	Französisch	Sprache, Blick
trois ((dirigiert))	Französisch	Sprache, Gestik
MUSIKER:INNEN		
♪((beginnen ab T470 zu spielen))♪		Musik

Einsatzstelle (*trente-huit*) für die Musiker:innen, in Z16 zählt er ein (*trois*) und beginnt zu dirigieren. In Z17 beginnen die Musiker:innen ab der vorher identifizierten Stelle in der Partitur zu spielen, d. h., sie antworten musikalisch auf die korrigierende Instruktion des Dirigenten.

In einer Orchesterprobe geht es also nicht nur um das Wechseln zwischen unterschiedlichen Sprachen, sondern dieses spezifische Setting zeichnet sich außerdem – und vor allem – durch Korrekturen und Instruktionen aus, die der/die Dirigent:in zum Gespielten gibt und auf die die Musiker:innen musikalisch reagieren. Der/die Dirigent:in gibt seine/ihre Anweisungen einerseits verbal, aber es ist auffällig, welch wichtige Rolle auch andere semiotische Ressourcen, wie Gestik, Mimik, Blick, Gesang, Körperbewegungen und Proxemik, für die Instruktionsvermittlung spielen. Solche Instruktionen werden wiederum musikalisch von den Musiker:innen auf ihren Instrumenten umgesetzt. Die Orchesterprobe stellt demnach ein multimodales Setting *par excellence* dar: unterschiedliche Sprachen und Codes (z. B. Gestik als Code) mischen sich in das Spielen auf Instrumenten und das gemeinsame Musikmachen.

Damit ist die Orchesterprobe ein Beispiel des sog. *Sprechens neben Handeln* (vgl. „coordinated task activity" nach Goffman 1979: 16), wo in einer Interaktionssituation nicht das Sprechen im eigentlichen Zentrum steht, sondern eine gemeinsam betriebene Aktivität, die durch das Sprechen kommentiert, strukturiert und/oder gemanagt wird. Für die zentrale Aktivität der gemeinsamen Erarbeitung eines Stücks kommt der verbalen sowie der nonverbalen Kommunikation eine gewisse Rolle zu. Die verbalen und gestisch-mimischen Instruktionen und Korrekturen des/

der Dirigent:in stellen ein wesentliches Mittel dar, mit dem eine konzertante Aufführung interaktional kreiert wird. Sie veröffentlichen und intersubjektivieren, was und wie die Musiker:innen in einem Konzert spielen sollen (dabei sind Teile des Was allerdings auch immer in der Partitur festgeschrieben). Durch Instruktionen des/der Dirigent:in und deren Umsetzung durch die Musiker:innen konstituiert sich ein gemeinsames Aufführungswissen, das im Konzert (und selbst in der Folge der Probe) nicht mehr verbal thematisiert wird.

Aus diesen Überlegungen heraus werden in der vorliegenden Arbeit zwei zentrale Fragestellungen bearbeitet. Als Grundlage dient dafür ein umfassendes Videokorpus zu Proben von professionellen Symphonieorchestern, die in Frankreich und Italien angesiedelt sind. Die erste Fragestellung fokussiert den mehrsprachigen Charakter von Orchesterproben und stellt die Verwendung von und den Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen in der Probe in das Zentrum des Erkenntnisinteresses. Dabei soll auch danach gefragt werden, wie der Einsatz bestimmter Sprachen in der Probe ausgehandelt oder festgelegt wird, welche sprachlichen Voraussetzungen es gibt (Sprachen des/der Dirigent:in, Sprachen der Musiker:innen) und ob bestimmten Sprachen spezifische Funktionen zugeordnet werden können. In einem zweiten Schritt soll der Blick auf die Korrektur- und Instruktionsaktivitäten der Dirigent:innen gelenkt und dabei untersucht werden, wie Instruktionen in Orchesterproben gegeben werden, welche Modalitäten dafür zum Einsatz kommen und wie die Musiker:innen musikalisch – aber nicht nur – darauf reagieren. Uns interessiert die interaktive Konstitution von Orchesterproben, d. h., wir fragen danach, wie die Beteiligten die Probe interagierend hervorbringen, wie ein „doing rehearsal“ (Keating 1993: 414) entsteht.

Damit setzt sich diese Studie auch gleichzeitig zum Ziel, eine Forschungslücke in der Untersuchung der Kommunikations- und Interaktionsmuster in Orchesterproben zu schließen. Es gibt zwar Studien, die sich mit der Interaktion in musikalischen Settings auseinandersetzen, allerdings sind diese bis dato rar und legen den Fokus größtenteils auf den Musik- und Instrumentalunterricht, auf Proben von kleineren Musikgruppen sowie auf Proben von größeren Orchestern auf Amateurebene.[2] Die Probe von größeren, professionellen Orchestern als zu erforschendes Setting bleibt in diesen Studien außen vor, was wohl auch – und vor allem – auf den grundsätzlich für die Öffentlichkeit versperrten Zugang zu Orchesterproben zurückzuführen ist. Hier knüpft die vorliegende Arbeit an und erfasst die Proben von größeren Orchestern auf professioneller Ebene.

2 Vgl. z. B. Weeks (1985, 1996), Keating (1993), Szczepek Reed/Reed/Haddon (2013) und Veronesi (2014). Für einen ausführlichen Literaturüberblick vgl. auch Kap. 2.2.

Die Studie gliedert sich folgendermaßen: Im ersten Teil der Arbeit, dem Theorieteil, wird zunächst umrissen, wie eine Probe definiert werden kann (Kap. 2.1.1), und dann illustriert, wie eine Orchesterprobe aussieht und abläuft (Kap. 2.1.2). Davon ausgehend sollen der methodische Rahmen sowie der Forschungszusammenhang vorgestellt werden (Kap. 2.1.3 bis 2.1.7), das Untersuchungsfeld ‚Orchesterprobe' eingehend reflektiert (Kap. 2.2) sowie die Konstitution des Datenkorpus und das methodische Vorgehen aufgezeigt werden (Kap. 2.3). Im anschließenden empirischen Teil der Arbeit sind die beiden Fragestellungen zu Mehrsprachigkeit und Instruktionen jeweils in Theorie und Empirie gegliedert. In einem Theorieteil werden mehrsprachige Arbeitsumgebungen und die darin vorkommenden relevanten Formen der Mehrsprachigkeit skizziert (Kap. 3). Der anschließende empirisch-analytische Abschnitt widmet sich der mehrsprachigen Interaktion in Orchesterproben und untersucht, welche Sprache(n) zu Beginn der Probe von den Dirigent:innen etabliert wird/werden und inwieweit diese auch im weiteren Verlauf der Probe eingesetzt werden (Kap. 4). Im Kapitel „Instruktionssequenzen" wird der für die vorliegende Arbeit gültige Begriff der *Instruktion* entworfen (Kap. 5), bevor im anschließenden empirisch-analytischen Teil zu Instruktionen gezeigt wird, wie in Orchesterproben instruiert und korrigiert wird (Kap. 6). In einem abschließenden Fazit (Kap. 7) sollen wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst und im Hinblick auf ihr Potenzial für die Weiterentwicklung des Forschungsansatzes zur Kommunikation und Interaktion in Orchesterproben reflektiert werden.

2 Theoretische Grundlagen, Forschungsüberblick und Datenerhebung

2.1 Theoretischer Hintergrund

Das folgende Kapitel widmet sich den theoretischen und methodischen Grundlagen dieser Arbeit. Dabei geht es zunächst darum, aufzuzeigen, wie eine Probe definiert werden kann und worin sie sich gegenüber Aufführungen abgrenzt (Kap. 2.1.1). Außerdem wird das institutionelle Interaktionssetting der Orchesterprobe eingehender reflektiert, ein prototypischer Ablauf einer Orchesterprobe skizziert sowie die Überlappung von mehreren zeitlichen Dimensionen in Orchesterproben veranschaulicht (Kap. 2.1.2). In einem zweiten Schritt gilt es, die vorliegende Arbeit im aktuellen Forschungszusammenhang zu verorten (Kap. 2.1.3 bis 2.1.7). Zu den theoretischen Ausgangspunkten zählen die ethnomethodologische Konversationsanalyse, Sprecherwechsel-Systeme (bzw. „*Turn-taking*-Prozeduren" aus konversationsanalytischer Perspektive) und ihre Veräußerlichung in Orchesterproben, die Weiterentwicklung der ‚klassischen' Konversationsanalyse zur multimodalen Konversationsanalyse, die Gegenüberstellung von Dirigiergesten und sprach- oder redebegleitenden Gesten sowie Höflichkeit und Face.[3] Die Kombination verschiedener Theorieansätze soll der Komplexität der Interaktion in Orchesterproben Rechnung tragen. Diese Komplexität zeichnet sich dadurch aus, dass in der Orchesterprobe unterschiedliche Modalitäten aufeinandertreffen (etwa Sprache, Musik, Gestik usw.) und dass es einen ständigen Wechsel zwischen Besprechungsteilen (der/die Dirigent:in spricht, die Musiker:innen hören zu) und Spielteilen (die Musiker:innen spielen, der/die Dirigent:in hört zu und dirigiert) gibt. Nicht zuletzt muss sich der/die Dirigent:in laufend mit der Frage auseinandersetzen, ob und wie er:sie gesichtsbedrohende Handlungen ausführen oder unterlassen soll. In der vorliegenden Arbeit soll – der methodischen Vorgehensweise der Konversationsanalyse folgend – eine Brücke zwischen den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen geschlagen werden. Anschließend werden Studien besprochen, die sich der Kommunikation in Orchesterproben aus unterschiedlichen theoretischen Richtungen genähert haben und auf deren Ergebnisse diese Arbeit zurückgreifen kann (Kap. 2.2). Der letzte Teil des Kapitels reflektiert schließlich den methodischen Zugang zum Datenmaterial, befasst sich mit der Datenerhebung und stellt die empirische Basis der Studie vor (2.3).

3 Mit den Themen Mehrsprachigkeit und Instruktionen beschäftigen sich die einleitenden theoretischen Abschnitte in den jeweiligen empirischen Kapiteln dazu (Kap. 3 und Kap. 5).

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-002

2.1.1 Was sind Proben?

> Die Probe bewegt sich […] in einem Spannungsfeld
> zwischen Prüfen und Versuchen,
> zwischen dem Erproben von Möglichkeiten und der Aufführung einer Leistung,
> zwischen einer individuellen Praxis und dem Hervorbringen einer szenischen Darstellung.
> Annemarie Matzke[4]

Der Begriff der Probe leitet sich von lat. *proba* ab, mit der Bedeutung eines Versuchs, eines Experiments, einer Prüfung oder auch einer Untersuchung. Dieses Prüfen und Versuchen sind in dem einleitenden Zitat von Matzke zu finden, die sich aus theaterwissenschaftlicher Perspektive mit Proben auseinandersetzt. Laut Matzke (2012: 20) kann eine Probe als ein Prozess des Suchens beschrieben werden, in dem unterschiedliche Möglichkeiten ausprobiert werden. Dieses Experimentieren mit unterschiedlichen Möglichkeiten bringt Wiederholungen mit sich: Im Theater und auch im Orchester gibt es Praktiken der Wiederholung, die zur Aufführungsreife eines Theaterstücks oder eines Orchesterwerks führen. Proben können damit als Prozesse der Generierung, Sicherung und Verfügbarmachung von Wissen aufgefasst werden (Matzke 2011: 133). Das, was in der Probe geprobt wird, soll möglichst genau und in jeder Aufführung wiederholbar sein. Außerdem haben Proben immer etwas mit Arbeit und mit Leistung zu tun, die Künstler:innen erbringen müssen. *Duden online* definiert eine Probe als „vorbereitende Arbeit (der Künstler[innen]) vor einer Aufführung“ und auch nach dem Theaterwissenschaftler Jens Roselt (2011) ist die Probenphase ein räumlich und zeitlich kontingentierter Arbeitsbereich. In der Probe wird an etwas gearbeitet, es wird etwas produziert, es wird beobachtet und interagiert. Damit wird der Blick auf den Akt und die Ästhetik des Produzierens und des Leistens gerichtet und weniger auf das mögliche Ergebnis dieses Prozesses (vgl. Matzke 2012: 18). Matzke (2012: 100–103) differenziert außerdem zwischen Spielvorlage, Probe, Inszenierung und Aufführung. In einer Probe werden Inszenierungen anhand von Spielvorlagen erarbeitet. Vorlagen werden in der Probe zur Anschauung gebracht, umgekehrt modifizieren Proben auch immer bestehende Vorlagen. Eine Probe ist nach Matzke (2012: 105) „immer auch eine Aufführung: Jemand spielt, während ein anderer zuschaut“. In Proben werden also Teile der Aufführung bereits vorweggenommen. Diese Auffassung eines wechselseitigen Bezugs zwischen Probe und Aufführung vertritt auch Roselt (2011: 35): „Die Probe weist hin auf die Aufführung, die aus ihr hervorgehen soll, wie in dieser gegenwärtig bleibt, dass sie das […] Ergebnis eines Prozesses ist.“

---

4 Vgl. Matzke (2012: 98).

Neben dieser theaterwissenschaftlich ausgelegten Herangehensweise an Probe und Aufführung ist für die vorliegende Studie auch das Verständnis von Proben aus soziologischer Perspektive relevant. Der Soziologe und Wegbereiter der Interaktionsanalyse Erving Goffman vergleicht bereits in einem seiner frühesten Werke, „Wir alle spielen Theater“ (1959), menschliche Interaktion mit dem Theater. Wenn Personen miteinander interagieren, spielen sie Rollen, die sie zuvor auf der Hinterbühne (ein Ort, der für die anderen Interaktionsbeteiligten nicht zugänglich ist) eingeübt haben und nun auf der Vorderbühne, in der stattfindenden Kommunikationssituation, präsentieren. Diese Rollen können je nach Interaktionspartner:in und Interaktionssituation variieren, z. B. unterscheidet sich die Rolle, die jemand einnimmt, wenn er:sie mit seinem/ihrem Vorgesetzten spricht, von der, in die jemand schlüpft, wenn er:sie mit Freund:innen ein Gespräch führt. Das heißt, soziales Handeln wird in dieser soziologischen Perspektive mit Schauspiel gleichgesetzt, das auch ein gewisses Proben nach sich zieht. Allerdings kann der/die Einzelne nicht steuern, wie soziales Handeln und Interagieren verlaufen wird, unabhängig davon, wie gut er:sie seine/ihre Rolle vorbereitet und darstellt. Den Unterschied zwischen Bühne und Leben definiert Goffman (1959: 3) folgendermaßen: „Auf der Bühne werden Dinge vorgetäuscht. Im Leben hingegen werden höchstwahrscheinlich Dinge dargestellt, die echt, dabei aber nur unzureichend erprobt sind.“

In seiner Rahmenanalyse (1977) setzt sich Goffman eingehender mit Proben auseinander und beschreibt sie als Modulationen. Wenn etwa eine Hochzeitszeremonie im Rahmen einer Probe ausgeführt wird, so wird diese Zeremonie nachgebildet, sie repräsentiert die Handlung in darstellender Funktion. Laut Goffman (1963) findet in diesem Fall fokussierte, zentrierte Interaktion statt, d. h. es handelt sich um eine Interaktion mit mehreren Beteiligten, die auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist. Goffman (1963) unterscheidet innerhalb einer sozialen Situation (*social situation*), d. h. der Umgebung, in der ein Individuum aufgrund wechselseitiger Wahrnehmung Teil einer ko-präsenten Zusammenkunft (*gathering*) wird, zwei kommunikative Verhaltensweisen: die nicht-fokussierte (*unfocused*) sowie die fokussierte (*focused*) Interaktion. Eine nicht-fokussierte Interaktion zeichnet sich durch das „management of sheer and mere copresence“ (Goffman 1963: 24) aus, wobei Beteiligte nicht direkt miteinander kommunizieren (z. B. wenn sich mehrere Personen im Warteraum beim Arzt aufhalten). Dahingegen beschreibt die fokussierte Interaktion eine Kommunikationssituation, in der zwei oder mehrere Beteiligte gemeinsam anwesend sind und – meist unter Einbezug einer Gesprächsaktivität – einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, ein gemeinsames (handlungsorientiertes) Ziel teilen. Am Beginn einer fokussierten Interaktion steht immer die Herstellung eines sozialen Arrangements (*encounter*) zwischen den Beteiligten durch eine körperliche Hinwendung (vgl. „bodily addressing one another“ bei Goffman 1981: 130).

Auch Goffman unterscheidet zwischen Probe und Aufführung: Er versteht Proben als Demonstrationen oder Vorführungen, d. h. als Ausführung einer normalen Tätigkeit zum Zweck der Vorführung. Um ein Beispiel Goffmans (1977: 79) zu nennen: Ein Vertreter führt vor, wie ein Staubsauger den Schmutz aufsaugt, den er vorher zu Demonstrationszwecken auf den Boden gestreut hat. Das heißt, die entsprechende Handlung wird nur zur Probe ausgeführt und nicht im Rahmen einer tatsächlichen Aufführung. Eine Aufführung zeichnet sich nach Goffman (1977: 143–175) dadurch aus, dass ihr ein Publikum beiwohnt, das nicht Teil der Probe und des Probierens ist. Proben können demnach in dieser soziologischen und rahmenanalytischen Perspektive als Vorgänge bezeichnet werden, „die sinntypologisch in einer spezifischen Weise ausgewiesen sind, nämlich als Aktivitäten, die zum Zwecke des Einübens, Vorführens und Demonstrierens ausgeführt werden" (Krug et al. 2020: 162).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf professionellen Proben im künstlerischen Arbeitskontext des Orchesters. Diese Proben wurden offiziell anberaumt und sind verpflichtend für alle relevanten Beteiligten an der jeweiligen Produktion. Orchesterproben reihen sich – Goffman folgend – unter fokussierte Interaktion ein, da die daran Beteiligten auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten (ein Stück so lange proben, bis es aufführungsreif ist), dabei miteinander kommunizieren und ihr Handeln darüber hinaus mit gewissen Pflichten verknüpft ist (z. B. ist der/die Dirigent:in in der Orchesterprobe verantwortlich für die künstlerische Leitung eines musikalischen Projekts).

2.1.2 Wie sieht eine Orchesterprobe aus?

From the moment the conductor steps on the podium
a special world is in the process of being constructed.
Robert R. Faulkner[5]

2.1.2.1 Die Orchesterprobe als institutionelles Interaktionssetting

Die Orchesterprobe stellt den Arbeitsplatz für Dirigent:in und Musiker:innen dar und kann damit als Schauplatz institutioneller Kommunikation und Interaktion bezeichnet werden. Nach Drew & Heritage (1992: 22–25) zeichnet sich institutionelle Interaktion durch folgende Faktoren aus (vgl. auch Heritage 2005):

a) Sie ist auf ein bestimmtes, vorab festgelegtes Ziel ausgerichtet; dieses Ziel ist mit den institutionsrelevanten Rollen verknüpft, z. B. verfolgt die Kommuni-

5 Vgl. Faulkner (1973: 149).

kation im Klassenzimmer zwischen Lehrer:in und Schüler:in einen pädagogisch-didaktischen Zweck.

b) Sie findet auf Basis eines spezifischen Sprecherwechselsystems statt, das gewisse Asymmetrien und Restriktionen hinsichtlich der diskursiven Rechte und Pflichten, d. h. der Rederechtsverteilung und der Äußerungskonstruktion sowie -produktion, nach sich ziehen kann. In einem Interview beispielsweise stellt der/die Interviewer:in Fragen, der/die Interviewte gibt Antworten.

c) Institutionelle Interaktion richtet sich an aktivitätsspezifischen Inferenzen (*inferential frameworks*) aus, die sich beispielsweise in der Anwendung einer bestimmten Fachsprache oder in einer spezifischen thematischen Orientierung äußern können.

Auch in der Orchesterprobe lässt sich diese Spezifik institutioneller Interaktion beobachten. Dort erarbeiten der/die Dirigent:in und die Musiker:innen gemeinsam ein musikalisches Werk, das zu einem späteren Zeitpunkt vor einem Publikum aufgeführt wird. Dabei sind die jeweiligen Funktionsrollen, jene des/der Dirigent:in und jene der Musiker:innen, vorab festgelegt. Mit diesen komplementären Rollen gehen bestimmte Erwartungen hinsichtlich kategoriengebundener Aktivitäten und rollenspezifischer Äußerungstypen einher: Der/die Dirigent:in dirigiert, gibt Feedback und strukturiert die Probe; die Musiker:innen spielen und setzen die Anweisungen des/der Dirigent:in auf ihren Instrumenten um. Das heißt, der/die Dirigent:in hat andere diskursive Rechte und Pflichten als die Musiker:innen.[6] Diese Rechte und Pflichten sind vor allem die Äußerungsproduktion und -konstruktion sowie das Sprecherwechselsystem betreffend asymmetrisch verteilt. Der/die Dirigent:in ist in der Probe derjenige/diejenige, der/die das Rederecht inne hat. Er:sie kann die Musik an jedem erdenklichen Punkt unterbrechen und zu einer Besprechung der Musik ansetzen. In solchen Besprechungsphasen kann er:sie entweder das gesamte Orchester als Kollektiv ansprechen, spezifische Instrumentengruppen adressieren oder sich auch nur mit einzelnen Musiker:innen austauschen. Außerdem weist er:sie nach Abschluss einer Besprechungsphase durch verbale und körperliche Zeichen den (musikalischen) Turn erneut den Musiker:innen zu. Damit strukturiert der/die Dirigent:in gleichzeitig eine Probe und entscheidet, wann gespielt und wann besprochen wird.

Neben dem/der Dirigent:in kommt auch dem/der Konzertmeister:in in der Orchesterprobe eine spezifische Rolle beim Spielen und beim Sprechen zu. Der/die Konzertmeister:in ist der/die am ersten Notenpult außen sitzende Stimmführer:in der Gruppe der 1. Violinen. In der Hierarchie eines Orchesters folgt er:sie

6 Vgl. auch das Kapitel zu Sprecherwechselsystemen (Kap. 2.1.4).

gleich nach dem/der Dirigent:in. Seine/ihre zentrale Bedeutung zeigt sich zum einen dadurch, dass er:sie zu Beginn einer Probe – und auch eines Konzerts – das Orchester nach dem eingestrichenen A der Oboe stimmt. Zum anderen erweist sich sein/ihr sozialer Status darin, dass er:sie als Primus inter Pares aller Streichstimmführer:innen, der Solobläser:innen, der Soloharfe und der Solopauke während der Probe sowohl mit dem/der Dirigent:in als auch mit den anderen Orchestersolist:innen interagiert. Außerdem hat er:sie Mitspracherecht, wenn es um Phrasierung, Stricharten, Legatobindungen, Artikulation, Lautstärke und Fingersätze geht (vgl. Mahling 1996). Das heißt, die diskursiven Rechte und Pflichten des/der Konzertmeister:in sind vergleichbar mit jenen des/der Dirigent:in. Der/die Konzertmeister:in kann sich in der Probe zu Wort melden, das Rederecht ergreifen und mitbestimmen, wie bestimmte Stellen im Stück gespielt werden sollen.

Die Asymmetrie zwischen Dirigent:in und Musiker:innen spiegelt sich auch in den Artefakten wider. Die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in der Probe – und auch dem/der Konzertmeister:in in bestimmten Kommunikationssituationen – ist immer an der Partitur und den respektiven Teilen in den Noten der Musiker:innen ausgerichtet. Die Partitur steht im Fokus der Arbeit und ist unumgänglich für die Organisation der gemeinsamen Arbeit. Es findet eine Metakommunikation statt, die sowohl das in der Partitur Festgeschriebene als auch das Gespielte umfasst. Der/die Dirigent:in ist dabei derjenige/diejenige, der/die in der Partitur alle Stimmen gebündelt vor sich hat. Im Gegensatz dazu arbeiten/spielen die Musiker:innen nur mit ihren Noten, in denen ihre jeweilige Stimme vermerkt ist.[7] Dadurch hat der/die Dirigent:in epistemische Autorität hinsichtlich des Gesamtklangs sowie der Verteilung und des Einsetzens der einzelnen Stimmen.

Nicht zuletzt interagieren die Beteiligten an einer Orchesterprobe auf der Basis von aktivitätsspezifischen Inferenzen, die an unterschiedliche Faktoren geknüpft sind, etwa die thematische Orientierung (das gemeinsame Musikmachen), die jeweiligen Verantwortlichkeiten (der/die Dirigent:in dirigiert und weist an, die Musiker:innen spielen und setzen die Anweisungen um), die Rederechtsverteilung (der/die Dirigent:in spricht, die Musiker:innen sprechen, wenn sie vom/von der Dirigent:in dazu aufgefordert werden) sowie die Anwendung einer bestimmten Fachsprache (z. B. Italienisch für die Musik-Terminologie).

Allerdings sind diese Dimensionen institutioneller Interaktion nicht von vornherein durch den Kontext festgeschrieben, sondern die Handlungen der Beteiligten bringen in reflexiver Weise diesen spezifischen institutionellen Kontext hervor, in welchem sie selbst als sinnvoll und angemessen wahrgenommen werden. Kommu-

7 Allerdings konnte in einigen Proben beobachtet werden, dass auch Musiker:innen die Partitur aufliegen hatten.

nikative Handlungen werden vom jeweiligen Kontext beeinflusst (*context shaped*) und konstituieren diesen fortlaufend mit (*context renewing*) (vgl. Duranti/Goodwin 1992). In der Orchesterprobe reproduzieren der/die Dirigent:in und die Musiker:innen ständig die institutionelle Interaktionssituation, indem sie die Vorgaben des Kontexts ausführen. Es können allerdings Abweichungen eintreten, etwa wenn ein/e Musiker:in selbst die Redeinitiative ergreift. Tauchen solche Abweichungen vermehrt auf, kann dies auch zu einer Änderung der Regeln führen. Das heißt, wenn sich Musiker:innen in Proben öfters zu Wort melden ohne vom/von der Dirigent:in dazu aufgefordert zu werden, kann dieses interaktionale Verhalten Teil des Kontexts werden und diesen mit herstellen.

2.1.2.2 Der/die Dirigent:in als Fokusperson

Wie bereits weiter oben angeführt, stellt der/die Dirigent:in in der Orchesterprobe die Bezugsperson dar, an der die Musiker:innen ihr Handeln kontinuierlich ausrichten. Der/die Dirigent:in ist „the focal participant in the ensemble’s effort“ (Faulkner 1973: 149) bzw. eine „Fokusperson“ (Schmitt/Deppermann 2007: 110), die ihr eigenes und das Verhalten der Musiker:innen koordiniert und damit über eine gewisse Autorität gegenüber den Musiker:innen verfügt. Dieses Autoritätsverständnis in der Orchesterprobe hängt nach Schütz (1964, 1972: 147–149) mit dem Wissen über gemeinsames Musizieren (*making music together*) zusammen. Demnach gibt es Akteur:innen, denen eine größere Autorität in ihren Entscheidungen und in ihrem Wissen über musikalische Interpretation (*epistemic authority*) zugeschrieben wird als anderen (im Fall der Orchesterprobe dem/der Dirigent:in). Nach Schütz (1964, 1972) kann Autorität als Wissen darüber beschrieben werden, wie gehandelt (*how to act*) bzw. wie gespielt werden soll (*how to play*).

Dieses asymmetrische Verhältnis spiegelt sich auch in der Anordnung der Beteiligten an einer Orchesterprobe wider. Der/die Dirigent:in positioniert sich vor den Musiker:innen, meistens zudem erhöht auf einem kleinen Podest. Er:sie ist die einzige Person, die vorne steht, während die Musiker:innen in einem Halbkreis um ihn/sie angeordnet sind.[8] Diese räumliche Anordnung kann als *F-formation* beschrieben werden. Nach Kendon (1990: 209) formiert sich eine solche Interaktionskonstellation immer dann, „whenever two or more people sustain a spatial and orientational relationship in which the space between them is one to which they have equal, direct, and exclusive access“. Mondada (2007b) hebt den Beitrag Kendons hinsichtlich Aufmerksamkeitsorganisation in der Interaktion hervor:

8 Für die Anordnung der Teilnehmer:innen und damit einhergehend das spezifische Teilnehmer:innen-Format in einer Orchesterprobe vgl. auch Kap. 3.7.2.3.

> Er [Kendon] betrachtet räumliche Positionierung und Körperausrichtung als Ressource der Teilnehmer zur Bildung eines Arrangements, das für einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und den Eintritt in eine als solche anerkannte gemeinsame Aktivität geeignet ist. Dieses Arrangement verändert sich oder löst sich auf, wenn die Aktivität sich ändert oder beendet wird. (Mondada (2007b: 59–60)

In der Orchesterprobe verfolgt die Anordnung der Beteiligten den Zweck, dass sich die Aufmerksamkeit für die Aktivität des Musikmachens optimal ausrichten und darüber hinaus auch gesteuert werden kann. Die Musiker:innen können ihre Aufmerksamkeit den Noten zuwenden und gleichzeitig das Handeln des/der Dirigent:in – wie Schmitt & Deppermann (2007: 110) es für die Fokusperson beschreiben – „kontinuierlich auf potenzielle Implikationen für ihr eigenes Handeln beobachten und ausdeuten". Ebenso kann der/die Dirigent:in aus seiner/ihrer Position heraus die Gruppe der Orchestermusiker:innen führen und anleiten und sich dabei an der Partitur orientieren. Dieser doppelte Aufmerksamkeitsfokus auf räumlich-struktureller und auf personaler Ebene bringt allerdings auch eine gewisse Schwierigkeit mit sich, da der/die Dirigent:in und die Musiker:innen in der Lage sein müssen, unterschiedliche Subjekte und Objekte fast gleichzeitig zu fixieren.

2.1.2.3 Ablauf einer Orchesterprobe

Ein Orchester probt für ein musikalisches Projekt zumeist eine Woche, am Ende der Woche gibt es eine oder auch mehrere Aufführungen. Proben von Symphonieorchestern finden an einem zuvor definierten Ort statt (einer Probebühne oder auch dem späteren Aufführungsort) und dauern für gewöhnlich etwa acht Stunden. Häufig entspricht die Orchesterprobe daher einem Arbeitstag. Im Folgenden soll ein grober Ablauf der Orchesterprobe skizziert werden.

Zu Beginn einer Probe werden die dafür notwendigen materiellen und physiologischen Bedingungen hergestellt. Dafür nimmt jede/r Musiker:in seinen/ihren Platz ein, um sein/ihr Instrument auszupacken und sich ein- bzw. warmzuspielen. Der/die Konzertmeister:in gibt einen verbalen oder gestischen Hinweis, der von den Musiker:innen als Zeichen verstanden wird, dass es nun an der Zeit ist, die Instrumente zu stimmen, um später beim Spielen einzelner Noten dieselbe Tonhöhe zu produzieren. Der/die Dirigent:in kann während dieser Phase bereits im Raum sein oder auch erst später hinzustoßen. Dieser Teil der Probe, in dem die Musiker:innen auch untereinander sprechen können, kann als Prä-Phase bezeichnet werden. Für die vorliegende Studie ist die eigentliche (Spiel-)Probe relevant, die dann beginnt, sobald der/die Dirigent:in seinen/ihren Platz vor dem Orchester einnimmt, die Anwesenden begrüßt und das zu spielende Stück ankündigt. In einem zweiten Schritt weist der/die Dirigent:in zum Spielen an, er:sie beginnt zu dirigieren, die Musiker:innen beginnen zu spielen. Handelt es sich um die erste

Probe eines Stücks, so wird es in der Regel in einem ersten Durchgang ohne Unterbrechung und komplett gespielt; es gibt keine korrigierenden Anweisungen des/der Dirigent:in. Ab dem zweiten Durchgang wird die Musik immer wieder durch den/die Dirigent:in unterbrochen. Er:sie identifiziert Probleme, die jeweils auch in einzelne Teile zerlegt werden können. Diese Teile werden anhand korrigierender Anweisungen des/der Dirigent:in eingeübt, teilweise auch nur mit einzelnen Instrumentengruppen oder einzelnen Musiker:innen. Im Anschluss werden mehrere Problemstellen gemeinsam geprobt oder Passagen gespielt, in denen die Probleme vorkommen. Das heißt, in dieser Phase wird die Aufführung des Stücks zerteilt, verlangsamt oder wiederholt praktiziert. Dadurch entsteht ein Muster, das wie folgt aussieht: Spiel/Musik – Unterbrechung – Anweisung – Wiedereinstieg – Spiel/Musik usw. Diesem Muster folgend wechseln sich Spielaktivitäten mit Dirigieraktivitäten ab, dazwischen gibt es Transitionen und Besprechungsphasen. Am Ende der Probe löst sich der kollektive Zusammenhang wieder auf. Der/die Dirigent:in beendet die Probe durch ein verbales Zeichen und die Musiker:innen packen ihre Sachen zusammen. In dieser Post-Phase kann es – wie vor der eigentlichen Probe – ebenfalls zu einem verbalen Austausch zwischen den Musiker:innen kommen.[9]

2.1.2.4 Zeitlichkeit in der Orchesterprobe

Das in der Orchesterprobe sequenziell verlaufende Muster, in dem sich Spielphasen mit Besprechungsphasen abwechseln, hat auch eine Auswirkung auf ihre Zeitlichkeit. In Orchesterproben können drei unterschiedliche Zeit-Dimensionen unterschieden werden (vgl. Abb. 1):

a) Die Interaktions- oder Realzeit, die sich aus Sprech- und Spielzeiten zusammensetzt;
b) die Partiturzeit, die in gleiche Teile bzw. Takte und in einzelne Stimmen der Musiker:innen unterteilt ist (die Musiker:innen spielen nicht immer alle gleichzeitig);
c) die Spielzeit, die, wenn das Stück ohne Unterbrechung gespielt wird (erster Durchgang oder auch im Konzert), mit der Partiturzeit koinzidiert oder, wenn das Stück mit Unterbrechungen geprobt wird (zweiter oder weitere Durchgänge), in einer Zickzacklinie gegenüber der Partiturzeit verläuft.

---

9 Allerdings können Musiker:innen auch während der Probe miteinander sprechen oder Blicke austauschen.

Die Zeitlichkeit in der Orchesterprobe kann folgendermaßen dargestellt werden:

1. Durchgang

a) Spielzeit

b) Partiturzeit

Takt 1 Takt 2 Takt 3 Takt 4 Takt 5 Takt 6 Takt 7 usw.

Musiker:innen A

Musiker:innen B

Musiker:innen C

usw.

c) Real-/Interaktionszeit

2. Durchgang (und auch weitere Durchgänge)

a) Spielzeit und Partiturzeit

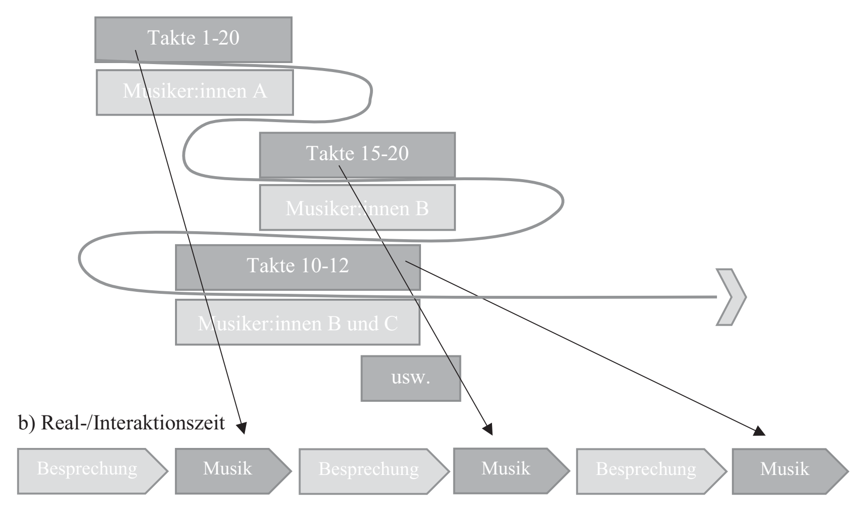


Abb. 1: Zeitlichkeit in der Orchesterprobe.

Aus dieser Darstellung lässt sich schließen, dass sich Segmente der Spiel- und auch der Partiturzeit in der Interaktions- oder Realzeit wiederfinden. Dabei ist die Interaktionszeit durch Sequenzialität geprägt, die Spielzeit und die Partiturzeit zeichnen sich durch Sukzessivität und Serialität aus, die aber ab dem zweiten Durchgang nur für jeweilige Segmente gilt, die meist, aber keinesfalls immer eine Sukzession ergeben, die der Partiturfolge entspricht. Während die Interaktionszeit immer weiter läuft, auch in den Spielphasen, in denen der/die Dirigent:in durch sein/ihr Dirigat mit den Musiker:innen kommuniziert, reguliert der/die Dirigent:in die Spiel- und die Partiturzeit durch Unterbrechungen der Musik und Wiedereinstiege in die Musik. Die Spielzeit ist immer partiturorientiert, in Takten kann vor- und zurückgesprungen werden und eine Stelle kann auch mehrmals geprobt werden, bis der/die Dirigent:in die Stelle als abgeschlossen erklärt – durch eine verbale (positive) Evaluation oder/und durch ein Weiterspielen-Lassen. Damit entstehen Interaktionssequenzen, die mit einer Aufforderung des/der Dirigent:in zum Spielen beginnen, worauf die Musiker:innen musikalisch antworten, der/die Dirigent:in eine problematische Stelle identifiziert und korrigiert, die Musiker:innen erneut musikalisch etwas anbieten und der/die Dirigent:in die jeweilige Sequenz durch eine Evaluierung beendet. In einer Orchesterprobe reihen sich mehrere solcher Sequenzen aneinander, in denen entweder die Partiturfolge berücksichtigt wird oder sich eine Art Zickzack-Bewegung ergibt, in der auch ein Vor- und Zurückspringen in der Partitur möglich ist: örtlich in der Interaktionszeit und zeitlich in der Spielzeit.

Außerdem kann an einer ganz anderen Stelle von neuem begonnen oder auch zu einem anderen musikalischen Werk gewechselt werden, falls für das Orchesterprojekt vorgesehen. Dabei erfolgt ein Wechsel zu einem anderen Stück nicht ohne Weiteres, sondern es kommt zu einer kurzen Pause zwischen Stück A und Stück B: Mit dem neuen Stück beginnt eine neue Probeneinheit.

2.1.3 Ethnomethodologische Konversationsanalyse

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Perspektive auf Interaktion und die damit zusammenhängende Analysemethode gehen aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse hervor, deren Ansatz im Folgenden skizziert werden soll.

Dazu soll zuerst eine Grobskizze zur Orientierung angeführt werden (vgl. Abb. 2), in der ausgehend von den methodologischen Prinzipien der ‚klassischen' Konversationsanalyse ihre Entwicklung bis hin zur multimodalen Konversationsanalyse nachgezeichnet wird. Im Folgenden (Kap. 2.1.3 bis 2.1.5) werden die einzelnen Entwicklungsschritte und Ansätze genauer beschrieben.

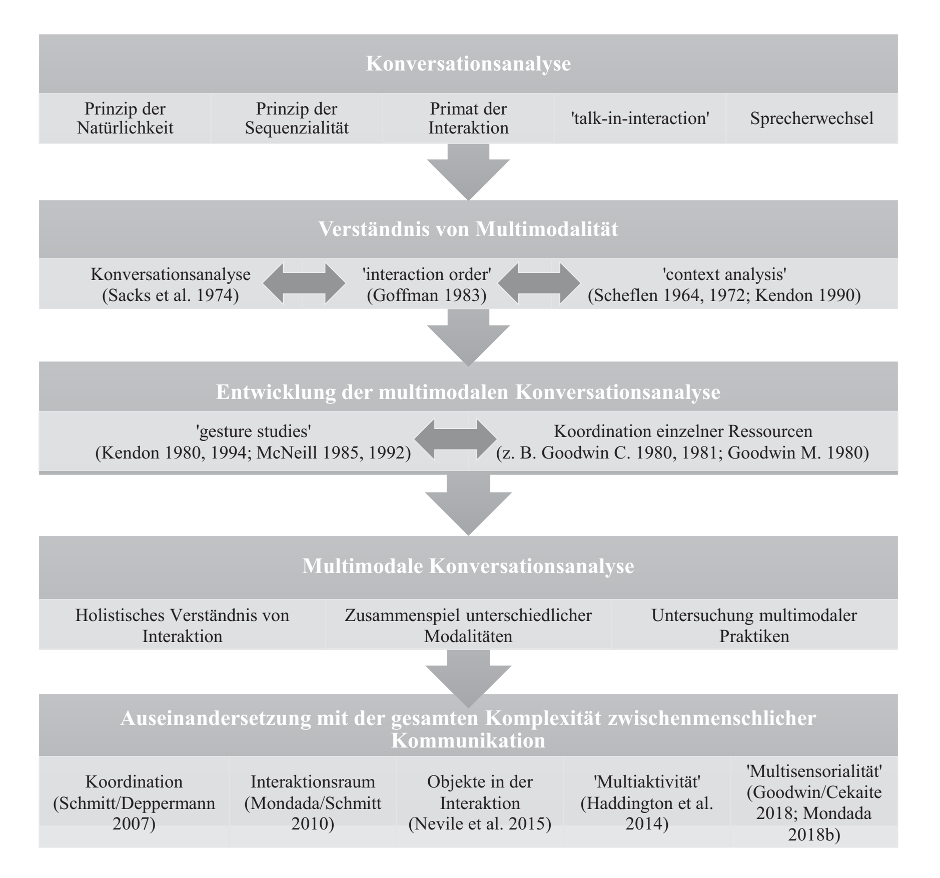


Abb. 2: Entwicklungen und Wechselwirkungen innerhalb der Konversationsanalyse.

In diesem Kapitel geht es nicht um eine detaillierte, an Vollständigkeit orientierte Beschreibung der Forschungsrichtung der Konversationsanalyse, sondern vielmehr um die Veranschaulichung der methodisch-methodologischen Kerngedanken, die den Ausgangspunkt des analytischen Vorgehens bilden und für das spezifische Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind. Dies soll – nach einer kurzen Darlegung der Entstehungsgeschichte und Weiterentwicklung bis heute – anhand eines Beispiels aus den in dieser Studie verwendeten Daten geschehen.

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse wird in zahlreichen Beiträgen umfassend dargestellt, von denen hier einige angeführt sind: Bergmann (1981, 1994), Heritage (1995), Hutchby & Wooffitt (1998, ²2008), ten Have (1999, ²2007), Schegloff (2007), Gülich & Mondada (2008), Sidnell (2010), Mondada (2013a, 2019a), Stivers & Sidnell (2013), Deppermann (2008, 2014a) sowie Clift (2016). Diese Arbeiten führen in die Konversationsanalyse ein, sowohl in Form von Artikeln (Bergmann 1981, 1994;

Heritage 1995; Mondada 2013a; Deppermann 2014a) als auch anhand monographischer Darstellungen (Hutchby/Wooffitt 1998, [2]2008; ten Have 1999; Schegloff 2007; Deppermann 2008; Gülich/Mondada 2008; Sidnell 2010; Clift 2016). Daneben stellt das *Handbook of Conversation Analysis* von Stivers & Sidnell (2013) ein umfassendes Nachschlagewerk zu theoretischen Überlegungen und praktischen Arbeitsfeldern der Konversationsanalyse dar. Nicht zuletzt gibt es Methodendarstellungen (ten Have [2]2007; Deppermann 2008) sowie eine jüngst erschienene Arbeit von Mondada (2019a), die sich mit aktuellen Entwicklungen der und Herausforderungen für die Konversationsanalyse (u. a. auch hinsichtlich Multimodalität und die Erweiterung zur Multisensorialität) auseinandersetzt.

2.1.3.1 Entstehung und Entwicklung

Der Begriff der Ethnomethodologie wurde in den 60er Jahren von Harold Garfinkel geprägt (vgl. Garfinkel 1967). Garfinkel interessierte sich für die Methoden, durch die Handelnde eine sinnhafte soziale Ordnung herstellen und sich gegenseitig anzeigen, was um sie vorgeht und was sie selbst tun (Bergmann 1981, 1991b, 1994). Dem ethnomethodologischen Ansatz zufolge ist soziale Wirklichkeit nicht interaktionsvorgängig vorhanden, sondern wird erst im Vollzug alltäglicher, sozialer Handlungen durch die Beteiligten lokal ausgehandelt und konstituiert (vgl. Garfinkel 1967). Bergmann (1994: 6) spricht hier auch von einer „Vollzugswirklichkeit“: Beteiligte an einer Interaktion machen ihre Handlungen noch während ihres Vollzugs verstehbar und interpretierbar bzw. „accountable“ (Garfinkel 1967: vii). Die sinnhafte Hervorbringung gesellschaftlicher Wirklichkeit ist somit als interaktive Leistung der Beteiligten zu verstehen. Diese beziehen ihre Handlungen wechselseitig aufeinander, stimmen sie ab und machen sie dadurch auch interpretierbar.

Aus diesem soziologischen Ansatz heraus hat sich die Konversationsanalyse – ebenfalls in den 60er Jahren – durch die Arbeit von Harvey Sacks und Emanuel Schegloff weiterentwickelt und als eigenständiges Untersuchungsfeld etabliert. Die Konversationsanalyse ergründet sprachliche Interaktion und fragt dabei nach Methoden, Mechanismen und Verfahren, mittels derer Beteiligte im Gespräch gemeinsam Bedeutung herstellen. Sie war ursprünglich als Instrument zur Erforschung von Alltagsgesprächen (*ordinary conversation*) gedacht, d. h., sie sollte zur Untersuchung von alltäglicher, nicht-zweckgerichteter Interaktion (v. a. Telefongespräche) zwischen Freunden und Bekannten eingesetzt werden. Allerdings wurde die Konversationsanalyse programmatisch weiterentwickelt und in vielen Untersuchungen zur institutionellen Kommunikation eingesetzt (vgl. z. B. Drew/Heritage 1992; Heritage/Clayman 2010). Dabei steht in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse seit ihren Anfängen methodisch, theoretisch und konzeptionell die ‚conversation‘ im Mittelpunkt, d. h., es geht in erster Linie um

die verbalen Anteile menschlicher Interaktion. Später wurde der generelle Gegenstand der Konversationsanalyse von Schegloff (1991) durch ‚talk-in-interaction' ersetzt.

Vor allem in den letzten Jahren hat sich die klassische Konversationsanalyse allerdings dank des technologischen Fortschritts und durch den Einsatz videogestützter Verfahren weiterentwickelt. Neben der Hörbarkeit ist nun auch die Sichtbarkeit interaktiver Bedeutungskonstitution analytisch zugänglich. Damit stehen nicht mehr nur die verbalen Anteile der Interaktion im Fokus, sondern es können auch Gestik, Mimik, Blick, Körperpositur und -bewegungen sowie die Benutzung und Manipulation von Objekten im Kontext der Interaktion mit in die Analyse einbezogen werden. Die heutige ethnomethodologische Konversationsanalyse ist demnach nicht mehr einzig auf Sprache fokussiert, sondern auf „human action" (Mondada 2019a: 48), für die Sprache eine Ressource unter anderen ist: „[…] this approach considers situated action as the primordial locus for understanding the organization of language, sociability, and culture in their material and social ecologies." Sprache wird nicht mehr als Primat gehandelt, sondern es wird davon ausgegangen, dass verschiedene verbale und nonverbale Ressourcen gemeinsam zur Organisation sozialer Aktivitäten und deren situativer, emergenter und normativer Hervorbringung beitragen. „[T]o account for the organization of action" (Mondada 2019a: 48), darin liegt das oberste Ziel der Konversationsanalyse.

2.1.3.2 Methodisches Vorgehen

Ziel konversationsanalytischer Untersuchungen ist es, zu rekonstruieren, wie in methodischer Weise soziale Wirklichkeit durch soziales Handeln erzeugt wird (vgl. Garfinkel 1967). Dabei widersetzen sich sowohl Ethnomethodologie als auch Konversationsanalyse einer methodischen Anleitung zur schrittweisen Erschließung empirischer Daten, es gibt keinen festgelegten Methodenkanon (Bergmann 1988: 5). Vielmehr geht es darum, nicht nur ein interaktives Phänomen zu untersuchen, sondern gleichzeitig analytische Methoden und Verfahren zu entwickeln, die zur Erforschung dieses Phänomens angewendet werden können. Garfinkel (1967, 2002) führt dafür die Maxime ‚unique adequacy requirement' ein, d. h., die Methoden müssen dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand angemessen sein (vgl. auch Bergmann 2004: 57). Trotz der Absage an jegliche Kanonisierung methodischer Regeln zeichnet sich die Konversationsanalyse doch durch eine besondere Analysehaltung aus, die sog. ‚analytische Mentalität' (*analytic mentality*) (Bergmann 1981: 18–24; Schenkein 1978). Diese besagt, dass keine vorformulierten Fragestellungen an das Material herangetragen werden, sondern dass sich die Fragestellungen aus dem Untersuchungsmaterial selbst ergeben müssen.

Diese analytische Mentalität lässt sich durch eine Reihe von Prinzipien und Maximen charakterisieren:[10]

1) *Prinzip der Natürlichkeit*: Gegenstand der Analyse sind ‚natürliche Daten', d. h. nicht experimentell erzeugte, authentische Gespräche, die auf Tonband oder Video aufgezeichnet und in Transkripten festgehalten werden. Dabei gilt bei der Aufnahme der Daten das Prinzip der ‚konstitutionslogischen Vollständigkeit des Datums':

> Die aufgenommenen Daten sollen soweit wie möglich alle multimodalen Ausdrucksressourcen (Stimme, Gestik, Mimik, Körperbewegung) und alle räumlich-visuellen Sachverhalte (räumliche Strukturen, Gegenstände, die in der Interaktion benutzt werden) repräsentieren, mit denen […] die InteraktionsteilnehmerInnen ihr Handeln organisieren. (Deppermann 2014a: 20)

Solche Aufzeichnungen machen Interaktionen beliebig oft rekonstruierbar und ermöglichen daher eine detaillierte Rekonstruktion der von den Beteiligten eingesetzten Methoden.

2) *Prinzip der Sequenzialität:* Auf der Grundlage von Transkripten wird der Gesprächsverlauf abgebildet, dessen Sequenzialität und Temporalität in der Analyse berücksichtigt werden müssen. Äußerungen werden nicht isoliert, sondern immer in ihrem sequenziellen Kontext analysiert. Man geht von einem zeitlichen Ablauf aus, von einem Nach- bzw. Aufeinanderfolgen. Damit einher geht auch die Serialität der Interaktion: Eine sprachliche Handlung (als Antwort, Erwiderung) bezieht sich auf eine andere, vorhergehende. Das heißt, es erfolgen eine Handlung und die Reaktion darauf.

3) *Prinzip der Ordnung*: In einem ersten Analyseschritt geht es darum, Gleichförmigkeiten und Regelmäßigkeiten im Gespräch aufzufinden. Sprachliche und nichtsprachliche Interaktion hinterlässt bei oberflächlicher Betrachtung zwar einen chaotischen Eindruck, allerdings wird bei genauerer Analyse deutlich, dass sie sehr wohl geordnet und einer Struktur folgend abläuft.

4) *‚Order at all points'-Maxime* (Sacks 1984): Die beobachtbaren Geordnetheiten werden nicht als Zufallsprodukte, sondern als systematisch produzierte Erzeugnisse der methodischen Lösung struktureller ‚Probleme' der Interaktionsorganisation aufgefasst. Diese werden in einem zweiten Schritt der Analyse identifiziert.

10 Für eine ausführliche Darstellung der Arbeitsprinzipien vgl. die Ausführungen von Bergmann (1981: 18–24).

5) *Primat der Interaktion*: Die Beiträge der Beteiligten an einer Interaktion werden immer zu denen der Gesprächspartner:innen in Bezug gesetzt und als Ergebnis gemeinsamer Aktivitäten interpretiert. Es geht um die Frage nach der Verbindung von Handlungen bzw. Äußerungen von verschiedenen Personen, also Anzeichen, die sich aufeinander beziehen. Die Geordnetheit in einem Gespräch wird demnach immer interaktionsorientiert betrachtet.

6) *Perspektive der Interaktionsteilnehmer:innen*: Es gilt am Datenmaterial nachzuweisen, dass die beschriebenen formalen Mechanismen tatsächliche, reale Orientierungsgrößen für die Beteiligten darstellen. Es muss gezeigt werden, „an welchen interaktiven Aufgaben und Problemen und an welchem Verständnis von Kontext und Partnerhandeln sich die InteraktionsteilnehmerInnen in ihrem Handeln erkennbar orientieren“ (Deppermann 2014a: 22).

7) *Beschreibung der ‚Maschinerie‘*: In einem dritten Analyseschritt wird die ‚Maschinerie‘ der Gesprächsentwicklung beschrieben. Dafür werden die kleinsten sinnstiftenden Äußerungseinheiten (oder Turns) rekonstruiert sowie die Verteilung des Rederechts aufgeschlüsselt. Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) definieren für die Rederechtsverteilung drei aufeinanderfolgende Optionen, die für alle übergaberelevanten Stellen (*transition relevance place*, *TRP*) gegeben sind:

a) An einer übergaberelevanten Stelle kann der/die aktuelle Sprecher:in den/die nächste/n Sprecher:in auswählen, z. B. indem er:sie diese/n anspricht oder ihm/ihr eine Frage stellt (Fremdwahl).
b) Daneben kann sich ein/e nächste/r Sprecher:in auch selbst auswählen (Selbstwahl).
c) Wenn sich niemand selbst auswählt, kann der/die aktuelle Sprecher:in fortfahren.

Die Konversationsanalyse setzt sich demnach mit der detailgenauen sequenzanalytischen Untersuchung von alltäglichen und institutionellen Interaktionssituationen auseinander (Bergmann 1985; Deppermann 2014a: 21). Dafür müssen Transkripte angefertigt werden, die die Daten schriftlich fixieren und das Material jederzeit verfügbar und rezipierbar machen. In solchen Transkripten wird nach Konventionen gearbeitet, die die Besonderheiten gesprochener Sprache (etwa Pausen, Abbrüche, Versprecher, Verzögerungen usw.) und nonverbaler Anteile der Interaktion (etwa Gestik, Mimik, Körperbewegungen, Blickverhalten usw.) sowie den Interaktionsablauf inklusive Sprecherwechsel und Überlappungen berücksichtigen (Deppermann 2014a: 21; vgl. auch Deppermann/Schütte 2008). Dafür werden im deutschen Sprachraum die Konventionen nach GAT 2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2,

vgl. Selting et al. 2009) angewandt, an die sich auch die Transkription des folgenden Ausschnitts aus unserem Korpus anlehnt:[11]

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000
Beteiligte: Dirigent Arvo Volmer (D), Musiker:innen (MM), Konzertmeister (KM)
Werk: Prokofjew, Symphonie Nr. 1 D-Dur

19:36-20:26

01   MM   [♪((spielen))                             ♪]
02   D    [((winkt ab)) (2.5) <<f> questa uno forte::>]
03        <<dim> con riserva pe:r prima di DUE forte>
04        ((räuspert sich, 1.4sec)) (0.4) ((blättert in Partitur, 0.8sec))
05        e::h ↑e:::::h
06        (.) <<f> quindici> (3.0)
07   KM   maestro facciamo con questo (.) facciamo che: e:h qui noi
08        (.) diciotto (0.4) IL LEVARE
09        (.) ANCORA in giù allora xxx
10        ((zeigt neben ihm sitzenden Musiker etwas in den Noten und summt, 3.5sec))
11   D    ((geht zu KM und schaut in seine Noten, 4.5sec))
12        xxx
13   KM   <<p> no no no xxx
14   D    okay
15   KM   (i think it's) xxx>
16   D    =yeah (but one more play fifteen)
17        (1.0) (i don't) need i don't need
18        (.) you- you tell me please when you when you:: (0.6)
19   KM   xxx
20   D    =when you need something
21        ((blättert in Partitur, 1.6sec))
22        <<f> quindici> <<dim> per favore>
23        (4.5) ((streckt Arme nach außen)) °H:
24        ((beginnt zu dirigieren))
25   MM   ♪((beginnen zu spielen))♪
```

Dieses Transkript ist in Segmente bzw. Intonationsphrasen[12] gegliedert, die linksbündig durchnummeriert sind.[13] Der Transkripttext enthält die Abfolge der Spre-

11 Vgl. im Anhang der vorliegenden Arbeit eine genaue Auflistung der verwendeten Transkriptionskonventionen.

12 Für die Gliederung eines Transkripts in Segmente oder Intonationsphrasen ist die Prosodie ausschlaggebend, d. h. der Tonhöhenverlauf gesprochener Sprache, Lautstärke, Länge, Pausen sowie Sprechgeschwindigkeit und Rhythmus (vgl. Selting et al. 2009: 370). Ausführlicher zu Prosodie vgl. Heinz (2006: 11–14, 36–54), zu Prosodie und Konversationsanalyse vgl. Rabanus (2001: 5–62).

13 Diese Beschreibung des Transkripts ist angelehnt an Deppermann (2014a: 21).

cher („D“ steht für Dirigent, „KM“ steht für Konzertmeister) bzw. auch der Spieler:innen (= die Musiker:innen, „MM“ im Transkript), einschließlich der Markierung, wann sie einander überlappen (in Z01[14] und Z02 spielen die Musiker:innen [noch], wenn der Dirigent bereits verbal eine Anweisung gibt). Außerdem wird der Wortlaut so präzise wie möglich wiedergegeben. Dazu zählen nicht nur Versprecher, Abbrüche und Selbstkorrekturen (Z17 und Z18), sondern auch nicht-lexikalische Laute („eh“ in Z05 und Z07). Auf prosodischer Ebene werden Pausen (gemessen, etwa in Z06, wobei der Punkt für 0.1sec steht, die Angabe „3.0“ für 3sec), Dehnungen[15] (durch einen oder mehrere Doppelpunkte, z. B. „forte::“ in Z02), Akzente (durch Großschreibung, z. B. „DUE“ in Z03) und Tonhöhenbewegungen (der Pfeil in Z05 gibt eine steigende Intonationsbewegung an) mit in das Transkript aufgenommen. Ebenso werden Veränderungen in der Lautstärke gegenüber zuvor gewählten oder etablierten Vergleichsnormen festgehalten (z. B. ein *forte* [„<<f > text >“] in Z02 oder ein *diminuendo* [leiser werden] in Z03). Zu den prosodischen Merkmalen zählt nicht zuletzt das Einatmen des Dirigenten in Z23 („°H:“). Nonverbale Ereignisse (in doppelten Klammern, etwa das Abwinken in Z02, das Räuspern und das Blättern in der Partitur in Z04) und nicht verständliche („xxx“ in Z09) oder schlecht verständliche Passagen (in einfachen Klammern, etwa „i think it’s“ in Z15) werden ebenfalls notiert. Kommt es zu einem schnellen Anschluss von Intonationsphrasen, so wird dieser durch ein Gleichheitszeichen wiedergegeben (etwa in Z16 oder in Z20, wo der Dirigent seine jeweiligen Turns unmittelbar an jene des Konzertmeisters anschließt, ohne die übliche Mikropause). Im Transkript ist es zudem möglich, Aspekte der visuellen Interaktion zu notieren. Im Abschnitt zur Multimodalität in der Interaktion (Kap. 2.1.5) soll ein Teil desselben Transkripts um eine visuelle Transkription erweitert und hinsichtlich nonverbaler Phänomene erläutert werden.

Um ein solches Transkript zu analysieren, arbeitet die Konversationsanalyse mit einer detaillierten Sequenzanalyse:[16]

---

14 Die Abkürzung „Z“ steht für „Zeile“.

15 Dehnungen werden im Unterschied zu Pausen auditiv-impressionistisch und nicht durch Messung erfasst.

16 Daneben kann auch mit Kollektionen gearbeitet werden. Die Kollektionsanalyse zeichnet sich durch komparative Verfahren aus, die beständig Einzelfall und Kollektionen gegenüberstellen (vgl. Deppermann 2008, Kap. 6). Durch diesen Prozess kann die Kollektion mittels Tilgungen, Erweiterungen und Untergliederungen bereinigt und systematisiert werden, bis sich eine Struktur herausbildet, die durch die Detailanalyse weiterer Fälle nicht mehr modifiziert wird (Deppermann 2010: 649). Diese Vorgehensweise bietet sich für die Untersuchung der Orchesterproben-Interaktion allerdings nicht an.

> Die Sequenzanalyse hat zum Ziel, zu rekonstruieren, wie die GesprächsteilnehmerInnen gemeinsam ihre Interaktion als schrittweise aufeinander bezogenen Prozess der Sinnbildung und Herstellung von Interaktionsstrukturen organisieren. (Deppermann 2014a: 22)

Das heißt, Gesprächsbeiträge/Turns definieren eine Situation im Hier und Jetzt (vgl. Goodwin/Heritage 1990). Folgende Beiträge orientieren sich immer an vorhergehenden Handlungen und sind damit in einen sequenziellen Kontext eingebettet. Diese Sequenzialität von Handlungen in der Interaktion zeigt sich beispielsweise an Paarsequenzen (*adjacency pairs*). Damit sind Äußerungspaare gemeint, die aus zwei Teilen bestehen (*first pair part/FPP* und *second pair part/SPP*), direkt aufeinanderfolgen und von unterschiedlichen Sprecher:innen produziert werden, z. B. Gruß-Gegengruß, Frage-Antwort, Angebot-Annahme/Verweigerung. Dabei etabliert der erste Teil des Paars eine so starke konditionelle Relevanz, dass nur ein spezifischer Äußerungstyp eine „erwartbare, relevante und adäquate Folgehandlung" darstellt (Gülich/Mondada 2008: 51; vgl. auch Schegloff/Sacks 1973). Allerdings steht es den Beteiligten frei, ob sie in präferierter (etwa wenn ein Angebot angenommen wird) oder in dispräferierter Form (etwa wenn ein Angebot verweigert wird) auf die erste Äußerungseinheit einer Paarsequenz reagieren. Auch in dem Beispiel oben taucht eine solche Sequenz auf: In Z15 macht der Konzertmeister einen Vorschlag („i think it's xxx"), auf den der Dirigent in Z16 in präferierter Weise durch eine Zustimmung reagiert („yeah"). Die normativ erwartete Zustimmung wird jedoch durch die Weiterführung des Turns durch die adversative Konjunktion „but" (Z16) abgeschwächt. Durch das „but" projiziert der Dirigent eine Gegenposition zum Vorschlag des Konzertmeisters. Damit zeigt er nicht nur an, wie er die vorausgehende Handlung interpretiert hat, sondern projiziert gleichzeitig eine künftige konversationelle Handlung. Der Turn ist demnach zum einen retrospektiv ausgerichtet („Why that now?", Schegloff/Sacks 1973) und drückt aus, auf welche Kontextaspekte er sich bezieht, wie diese interpretiert werden und wie er durch den vorausgegangenen Kontext erwartbar (*accountable*) gemacht wurde. Zum anderen ist der Turn auch vorausschauend („What comes next?", Schegloff/Sacks 1973), indem er demonstriert, welche Funktion er für den weiteren Gesprächsverlauf hat. Schegloff & Sacks (1973) sprechen hier auch von ‚sequential implicativeness':

> An utterance projects for the sequentially following turn(s) the relevance of a determinate range of occurrences (by they utterance types, activities, speaker selection, etc.). It thus has sequentially organized implications. (Schegloff/Sacks 1973: 296)

Dieser doppelte zeitliche Horizont impliziert ein Monitoring der Interaktionsbeteiligten, d. h., sie müssen ständig die Beiträge der anderen analysieren, um angemessen darauf reagieren zu können. Dieses Monitoring spielt auch beim Spre-

cherwechsel eine Rolle:[17] Interaktionsbeteiligte rezipieren Redebeiträge anderer *online*, also im laufenden Prozess, und platzieren ihre eigenen Beiträge in Momenten, in denen Turns potenziell abgeschlossen sind (Gülich/Mondada 2008: 39). So platziert der Konzertmeister in dem Ausschnitt oben seinen Beitrag in Z07 in einer Sprechpause des Dirigenten („maestro facciamo con questo ..."). Er identifiziert die Stelle als TRP und selektiert sich selbst als nächsten Sprecher. Ähnlich verhält es sich in Z19, allerdings vervollständigt hier der Konzertmeister die begonnene Äußerung des Dirigenten aus Z18 („you tell me please when you when you::"). Hier kann außerdem von einer (impliziten) selbstinitiierten Fremdkorrektur gesprochen werden: Ein problematisches Element (hier: eine Verzögerung, eine Wortsuche) wird vom Dirigenten in seinem Turn identifiziert und im darauffolgenden Turn vom Konzertmeister repariert. In Z20 kommt es zudem zu einer Selbstkorrektur des Dirigenten („when you need something"). Auch solche Verfahren, mit denen im Gesprächsverlauf auftretende Störungen bearbeitet bzw. ‚repariert' werden, gehören zu den Grundformen der sequenziellen Organisation. Daneben beschäftigt sich die Konversationsanalyse mit der Eröffnung und Beendigung von Gesprächen, mit der thematischen Organisation und mit Erzählstrukturen. Diese Phänomene werden hier allerdings nicht weiter ausgeführt, da sie für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie nicht – oder nur wenig – von Belang sind.

Insgesamt kann die Vorgehensweise der Konversationsanalyse – Deppermann (2014a) folgend – in dieser Art zusammengefasst werden:

> Die KA [Konversationsanalyse] wendet also zentrale Konstitutionseigenschaften der Interaktion, nämlich Sequenzialität (das zeitliche Nacheinander von Aktivitäten), Interaktivität (das Sich-aufeinander-Beziehen), den Handlungsbezug von Interaktionen, die Methodizität des Handelns (die systematische Verwendung von Interaktionspraktiken) und ihre multimodale Konstitution methodologisch an. (Deppermann 2014a: 24)

2.1.4 Sprecherwechsel-Systeme

Ein zentrales Thema in der Konversationsanalyse ist die Sprecherwechselsystematik (‚machinery' nach Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) bzw. das Turn-taking in Gesprächen. Diese Systematik geht auf den wohl bekanntesten Artikel der Konversationsanalyse von Sacks, Schegloff und Jefferson zurück (1974, „A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation") und stellt Regeln

17 Für eine ausführliche Beschreibung von Sprecherwechsel-Systemen vgl. auch den eigenen Abschnitt dazu weiter unten (Kap. 2.1.4).

und Prämissen auf, die die Organisation von Redebeiträgen in Alltagsgesprächen regulieren. Im Mittelpunkt stehen dabei folgende Fragen:

a) Wenn zwei oder mehr Personen miteinander sprechen, wie managen sie dann den Ablauf von Gesprächsbeiträgen?
b) Wie werden Redebeiträge oder Turns ausgetauscht und abgewechselt, sodass weder längere Pausen noch Überlappungen oder gleichzeitiges Sprechen entstehen?

Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) beschreiben anhand aufgezeichneter und transkribierter Telefongespräche, wie das wechselseitige Abstimmen und Koordinieren von Gesprächsbeiträgen funktioniert. Wichtig dabei sind zwei Komponenten (vgl. auch Gülich/Mondada 2008): das Konstruieren von Turns (*turn constructional units*) sowie das Verteilen des Rederechts (*turn-allocational component*).

Gesprächsbeteiligte orientieren sich an übergangsrelevanten Stellen, sog. *transition relevance places* (TRPs, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), die am Ende von Beitragskonstruktionseinheiten, sog. *turn constructional units* (TCUs, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), auftauchen können. Mit dem Abschluss solcher *units* wird signalisiert, ob ein Sprecherwechsel erfolgen soll: „transition-relevance places […] occur at ‚possible completion points'." (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 721; vgl. auch Auer 2010) Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) gehen davon aus, dass TCUs voraussagbar (*projectable*) sind, d. h., Gesprächsbeteiligte beobachten und rezipieren Redebeiträge online, nehmen den weiteren Verlauf oder die mögliche Vollständigkeit von Turns vorweg und antizipieren auf diese Weise mögliche übergaberelevante Stellen (vgl. auch Gülich/Mondada 2008; Couper-Kuhlen/Selting 2018a). Das System der TCUs erklärt nicht nur, warum die Wahl eines/einer Sprecher:in in Gesprächen überwiegend reibungslos vonstattengeht, sondern auch, warum und wie es zu Überlappungen und Pausen oder zur Produktion von Turnergänzungen sowie in bestimmten Interaktionskontexten auch zu Abbrüchen kommen kann (vgl. Deppermann 2014a).

Außerdem stellen Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) fest, dass Gespräche durch das *lokale Management* des Sprecherwechsels gekennzeichnet sind (vgl. auch Levinson 1983): Am Ende einer jeden TCU wird ausgehandelt, wer als nächstes spricht (vgl. Deppermann 2014a). Dabei gelten folgende Regeln (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 704):

1) Regel 1 – gilt für den ersten TRP jedes Beitrags:
   a) Sprecher:in A wählt in seinem/ihrem Beitrag Teilnehmer:in B aus (Fremdwahl). Nach dem nächsten TRP darf B sprechen.
   b) Wählt Sprecher:in A in seinem/ihrem Beitrag niemanden aus, so darf sich jede:r selbst auswählen und das Wort ergreifen (Selbstwahl).

c) Wählt Sprecher:in A niemanden in seinem/ihrem Beitrag aus und es nimmt sich kein/e andere/r Sprecher:in durch Selbstwahl das Rederecht, so kann sich Sprecher:in A erneut auswählen und weitersprechen.

2) Regel 2 – gilt für alle weiteren TRPs:
Ist Regel 1c) von Sprecher:in A angewandt worden, so gelten beim nächsten TRP die Regeln 1a) bis 1c) und fortlaufend bei jedem weiteren TRP, bis der Sprecherwechsel vollzogen wurde.

Dieses von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) aufgestellte Regelwerk sagt nicht voraus, wie in einer bestimmten alltäglichen Gesprächssituation einzelne Redebeiträge verteilt sein werden. Vielmehr handelt es sich um allgemeingültige Regeln, deren Einhaltung dazu führt, dass ein Gespräch strukturiert und geordnet verläuft (vgl. auch Gülich/Mondada 2008). Diese Regeln und Prämissen können in unterschiedlichen Kontexten und unabhängig von Gesprächsthemen zum Einsatz kommen: „The system is described as […] context-free, […] locally managed, and party-administered." (Couper-Kuhlen/Selting 2018a: 31)

2.1.4.1 Sprecherwechsel-Systeme in institutionellen Settings

Die Systematik des Sprecherwechsels, so wie sie von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) für alltägliche Interaktionen beschrieben wird, kann nicht unverändert auf institutionelle Interaktionssituationen übertragen werden. Bereits Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) halten fest, dass ihre Regeln – vor allem im Hinblick auf die Rederechtsverteilung – nicht für jegliche Arten von Interaktionen gültig sind. Institutionelle Interaktionen zeichnen sich durch spezialisierte Sprecherwechselsysteme aus (Heritage/Clayman 2010; vgl. auch Deppermann 2014a), die an den jeweiligen sozialen Zweck und die für institutionelle Kommunikation konstitutiven Diskurs-Rollen angepasst sind (vgl. Zimmermann 1998). In Interaktionen im Gericht (Atkinson/Drew 1979), im Klassenzimmer (McHoul 1978; Mehan 1979), im Rundfunkinterview (Clayman/Heritage 2002), im Arzt-Patienten-Gespräch (Heritage/Maynard 2006; Heritage/Robinson 2006), in politischen Debatten (Mondada 2013b) oder in der Pressekonferenz (Deppermann 2014a) haben wir es mit solchen spezifischen Sprecherwechselsystemen zu tun. Als Beispiel sei hier genauer auf die Situation des Arzt-Patienten-Gesprächs eingegangen (vgl. für die Interaktion zwischen Ärzt:in und Patient:in auch Brünner 2005; Neises/Ditz/Spranz-Fogasy 2005; Nowak/Spranz-Fogasy 2009; Spranz-Fogasy 2010). Nowak & Spranz-Fogasy (2009) erarbeiten in ihrer Studie Unterschiede zwischen der Arzt-Patienten-Kommunikation und der Kommunikation im Alltag:

a) Die institutionelle Einbindung;
b) die asymmetrische Beteiligungskonstellationen (ärztliche Gespräche sind Experten-Laien-Gespräche, vgl. auch Brünner 2005): Der/die Ärzt:in setzt das

Gespräch und die einzelnen Schritte darin in Gang und beansprucht Initiativrechte mit typischen Aktivitäten wie Frage, Erklärung oder Instruktion;

c) der Zweckbezug: ärztliche Gespräche sind aufgabenorientiert und dienen gesprächsübergreifenden Zwecken der Diagnosefindung und Therapieentwicklung.

Diese Beobachtungen lassen darauf schließen, dass es in institutioneller Interaktion zu Restriktionen kommen kann, die das Rederecht betreffen (etwa Schüler:innen dürfen im Klassenzimmer nur etwas sagen, wenn sie sich per Handzeichen melden und von der Lehrperson ausgewählt werden), wie auch die Konstruktion und Produktion von Redebeiträgen (etwa der/die Interviewende stellt Fragen, der/die Interviewte gibt Antworten), oder die Verteilung von Wissen und Macht:

> In many forms of institutional discourse, by contrast, there is a direct relationship between status and role, on the one hand, and discursive rights and obligations, on the other. As we have detailed, institutional interactions may be characterized by role-structured, institutionalized, and omnirelevant asymmetries between participants in terms of such matters as differential distribution of knowledge, rights to knowledge, access to conversational resources, and participation to interaction. (Drew/Heritage 1992: 49)

Das gesamte Sprecherwechselsystem ist damit in hohem Maß prädeterminiert (*pre-allocated* nach Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 729), restriktiv und spezialisiert (vgl. Drew/Heritage 1992). Das bedeutet, dass die Form sowie die Ordnung von Gesprächsbeiträgen der Beteiligten bereits vorab relativ fix festgelegt sind und dass das Rederecht sowie die Verteilung von Turns (zumeist) auf eine Person fällt (etwa der/die Lehrer:in im Klassenzimmer, der/die Ärzt:in im Arzt-Patienten-Gespräch usw.).

Vor allem in institutionellen Interaktionssituationen, an denen eine größere Gruppe von Interaktant:innen beteiligt ist – etwa im Gericht, im Klassenzimmer oder auch in der Orchesterprobe –, können spezielle Turn-taking-Formate bestimmte Personen/Rollen definieren, die das Recht haben zu sprechen oder jemanden auffordern können zu sprechen (vgl. Mondada 2013b). Damit wird die Aktivität des Sprechens auf eine Gruppe von Beteiligten oder auch auf nur eine/n Beteiligte:n beschränkt; diejenigen, die zuhören, werden dabei mehr als Kollektiv (*party*) und weniger als einzelne mögliche Sprecher:innen (*possible persons*) aufgefasst (vgl. Schegloff 1995; Mondada 2013b). Nach Heritage & Clayman (2010) gibt es zwei unterschiedliche Arten, um größere *Multi-party*-Interaktionen zu managen:

a) Das *turn-type pre-allocation system* (z. B. in Interviews oder vor Gericht), wo es bestimmte Funktionsrollen gibt (Interviewende:r/Interviewte:r), die mit einem speziellen Handlungstyp verknüpft sind (vom/von der Interviewten wird erwar-

tet, dass er:sie auf Fragen antwortet und keine anderen sprachlichen Handlungen ausführt);

b) das *mediated turn-taking system* (z. B. in Meetings), wo ein/e Vorsitzende:r die Verteilung der Turns, die jeweiligen Sprecher:innen sowie die Themen überwacht.

Außerdem konstatiert Mondada (2013b), dass in *Multi-party*-Interaktionssituationen vor allem visuellen Ressourcen hinsichtlich der Organisation des Turn-taking eine bedeutende Rolle zukommt (vgl. auch Sahlström 2002; Schmitt 2005; Ford 2008; Markaki/Mondada 2012; Mondada 2012c). Und zwar, wenn es darum geht, künftige Sprecher:innen zu identifizieren und (vor)auszuwählen. Beispielsweise zeigt das Heben einer Hand eines/einer Beteiligten in Meetings an, dass derjenige/diejenige sich selbst als (mögliche/n) nächste/n Sprecher:in auswählt und vom Vorsitz auch als solche/r wahrgenommen werden möchte: „the visible and public accountability of turn-taking is a continuous practical accomplishment." (Mondada 2013b: 41) Wir werden sehen, dass solche visuell-gestischen Ressourcen auch in der Orchesterprobe von Bedeutung sind, vor allem dann, wenn der/die Dirigent:in eine Unterbrechung der Musik initiiert und das Rederecht für sich beansprucht.

Institutionelle Settings zeichnen sich außerdem hinsichtlich des Sprecherwechselsystems dadurch aus, dass eine Person einer Gruppe gegenübersteht, die sich wiederum in Untergruppen oder einzelne Individuen aufspalten kann. So wie im Klassenzimmer der/die Lehrer:in das Rederecht hat und die Schüler:innen als Gruppe funktionieren, der etwas beigebracht wird und die instruiert wird, hat auch in der Orchesterprobe der/die Dirigent:in das Rederecht auf seiner/ihrer Seite und instruiert die Musiker:innen als Gruppe. Anders als im Klassenzimmer sind Turns in der Orchesterprobe allerdings nicht nur durch Sprechen, sondern auch durch Musik konstituiert. Die Turns der Musiker:innen bestehen aus dem Spielen auf ihren Instrumenten, ihr Rederecht ist stark eingegrenzt. Als Sprecher:in kommt in seltenen Fällen neben dem/der Dirigent:in der/die Konzertmeister:in ins Spiel, dem/der als Stellvertreter:in des Orchesters besondere Rechte hinsichtlich des Sich-Zu-Wort-Meldens in der Probe zukommen. Ein weiterer Unterschied zur Interaktion in schulischen Settings ist das Vorhandensein einer Partitur in der Orchesterprobe. Die Partitur gibt nicht nur vor, was gespielt werden soll, sondern sie determiniert in einer bestimmten Art und Weise auch das, was in den Unterbrechungsteilen besprochen wird. Das heißt, Handlungen und Äußerungen können nicht frei gewählt werden, sondern orientieren sich an einer fixierten Vorlage. Dieses spezifische „Sprecher"-Wechselsystem in der Orchesterprobe soll im Folgenden skizziert werden.

2.1.4.2 Das „Sprecher"-Wechselsystem in der Orchesterprobe

Für das „Sprecher"-Wechselsystem in der Orchesterprobe gilt:

a) Es gibt eigentlich nur eine/n Sprecher:in, den/die Dirigent:in.
b) Diese/r hat das Recht, die Musik an jedem erdenklichen Punkt zu unterbrechen.[18]
c) Ist die Musik unterbrochen, spricht der/die Dirigent:in, die Musiker:innen hören zu (diachrone Instruktion).
d) Kommt es innerhalb von Besprechungsparts zu einem Austausch zwischen Dirigent:in und einem/einer Musiker:in (in den allermeisten Fällen mit dem/der Konzertmeister:in), gelten dieselben Regeln für das Turn-taking wie von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) aufgestellt.
e) Besprechungsteile dauern so lange, bis der/die Dirigent:in einen neuen musikalischen Teil einleitet und den *Floor* an die Musiker:innen übergibt.
f) Die Musiker:innen haben in ihren Turns während Performance-Parts eine Spielpflicht und ein Spielrecht.
g) Diese musikalischen Turns werden durch die Partitur (und auch durch die Korrekturen des/der Dirigent:in) bestimmt: Diese gibt vor, was gespielt wird.
h) Während die Musiker:innen spielen, dirigiert der/die Dirigent:in (synchrone Instruktion); dabei nimmt er:sie sein/ihr Rederecht nicht wahr/zurück, allerdings hat er:sie durch das Dirigat ein gestisches Recht, das – so wie die Anweisungen und Korrekturen in Unterbrechungsphasen – instruierend ist. Trotzdem kann es durchaus der Fall sein, dass der/die Dirigent:in Instruktionen simultan zur Musik anbringt, indem er:sie diese in den Raum ruft.
i) In solchen musikalischen Parts überlappen sich die Spielaktivität der Musiker:innen und die Dirigieraktivität des/der Dirigent:in, es kommt zu einem gemeinsamen Turn.

Wir haben es demnach mit einem Wechsel zwischen dem/der Dirigent:in als Sprecher:in (oder auch als Gestikulierer:in, Sänger:in) sowie den Musiker:innen als Zuhörer:innen in Besprechungsteilen und den Musiker:innen als Musizierende sowie dem/der Dirigent:in als Dirigierende:r in Performance-Teilen zu tun. Das heißt, das Rederecht des/der Dirigent:in alterniert mit dem Spielrecht/der Spielpflicht der Musiker:innen. Dabei gelten bestimmte Regeln für das Spielen der Musiker:innen: Diese werden durch die Partitur und die Korrekturen/Instruktionen des/der Dirigent:in festgelegt. Zugleich ist das Sprechen des/der Dirigent:in normgeleitet: Dieses findet in den Besprechungsphasen statt, d. h., wenn die Musiker:innen nicht spielen, und orientiert sich dabei an der Partitur und am soeben Gespielten. Darüber hinaus kann der/die Dirigent:in allerdings noch zusätzlich

18 Vgl. die diskursiven *rights and obligations* im Zitat von Drew & Heritage (1992) weiter oben.

andere semiotische Ressourcen – etwa Gestik oder Singen – verwenden, mit denen er:sie instruiert und korrigiert, oder auch simultan zur Musik sprechen.

Die diskursiven Rechte und Pflichten des/der Dirigent:in sind also im Vergleich zu denen der Musiker:innen weniger eingeschränkt und determiniert. Wie diese *rights and obligations* in der Interaktion behandelt und relevant gesetzt werden, soll im empirischen Teil zu Instruktionen untersucht werden.

2.1.5 Multimodale Konversationsanalyse

> Face-to-face interaction is, by definition, multimodal interaction in which participants encounter a steady stream of meaningful facial expressions, gestures, body postures, head movements, words, grammatical constructions, and prosodic contours.
> Tanya Stivers & Jack Sidnell[19]

2.1.5.1 Multimodalität in der Interaktion

Der von Stivers & Sidnell (2005) in ihrer Einleitung zu einer Reihe von Studien zu multimodaler Interaktion postulierte grundsätzlich multimodale Charakter menschlicher Kommunikation blieb in der ‚klassischen' Konversationsanalyse lange Zeit außen vor. Die ethnomethodologische Konversationsanalyse konzentrierte sich auf das Verbale, auf ‚talk-in-interaction',[20] und reduzierte damit die – zumeist per Tonaufnahme festgehaltenen – Ausgangsdaten auf das Hörbare in Kommunikationssituationen. Durch den technologischen Fortschritt, der die Arbeit mit digitalen Videodaten ermöglicht,[21] kann neben der Hörbarkeit auch die Sichtbarkeit interaktiver Bedeutungskonstitution analytisch zugänglich gemacht werden. Videoaufnahmen ermöglichen es für „another first time" (Garfinkel 1967: 9) die detailgenaue Organisation menschlicher Interaktion zu beobachten. Das heißt, das gesamte körperliche Verhalten, das Teilnehmer:innen zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Interaktion einsetzen, kann untersucht werden. Durch eine entsprechende multimodale Transkription (vgl. Mondada 2016b) können körperliche Aktivitäten in ein genaues Zeitverhältnis zu sprachlichen Äußerungen gesetzt werden. Dafür werden im Transkript Kürzel verwendet (z. B. „&", „*" usw., siehe das Transkript unten), die den Start- und Endpunkt einer Aktivität festlegen. Außerdem kann das Verhältnis der

19 Vgl. Stivers & Sidnell (2005: 2).

20 ‚Talk-in-interaction' ersetzt als zentrale Beschreibung des Gegenstandes der Konversationsanalyse den ursprünglichen, namensgebenden Begriff dieses Ansatzes ‚conversation'.

21 Vgl. auch die Bezeichnung *video turn* bei Mondada (2006a) und Heath/Hindmarsh/Luff (2010).

Aktivitäten mehrerer Beteiligter präzise bestimmt werden. Wie ein solches Transkript aussieht, zeigt folgendes Beispiel aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen*:

19:36–19:43

```
01   D    %&*(0.5)&* ~¤(1.3)¤ ☼(0.8) <<f> questa uno forte::>☼%
     d     &winkt ab&
            *blickt auf Partitur*
                     ~Blick-->MM ------>>
                      ¤zieht Mundwinkel nach außen¤
                              ☼zeigt mit linkem ZF nach vorne☼
     mm   %♪((spielen))♪                    ----------------->%
02   D    <<dim> &con& *~riserva*~ ¤☼#pe:r prima di DUE¤☼ forte>
                 &bewegt linke Hand nach unten&
                       *hält LH auf Augenhöhe*
                        ~bewegt rechte Hand zur linken Hand~
                                   ¤bewegt linke Hand nach oben¤
                                    ☼hält rechte Hand auf Augenhöhe☼
     abb                             #Abb.3
```

Mithilfe der Erweiterung des ursprünglichen, auf die Verbalität fokussierten Transkripts (vgl. Kap. 2.1.3.2) durch kinesisch-visuelle Aspekte der Interaktion ist es möglich, die Verwendung einzelner Ressourcen genau nachzuvollziehen. Die Sprechpausen des Dirigenten in Z01 sind keine ‚leeren' Pausen, sondern ‚verbale Auszeiten', die durch Gesten, Blickrichtungen sowie Mimik gefüllt sind. In den ersten 0.5sec winkt der Dirigent die Musik ab und richtet den Blick auf die Partitur aus. In den nächsten 1.3sec orientiert er seinen Blick in die Richtung der Musiker:innen und zieht gleichzeitig die Mundwinkel nach außen. In den anschließenden 0.8sec zeigt er mit dem linken Zeigefinger nach vorne. Diese Gestik führt der Dirigent auch während seiner sprachlichen Äußerung am Ende von Z01 weiter (*questo uno forte*). Während dieser gesamten Sequenz spielen die Musiker:innen (noch). In Z02, während der Dirigent weiterhin spricht, kommen ebenfalls eine Reihe an unterschiedlichen Modalitäten zum Einsatz. Der Dirigent bewegt bei *con* die linke Hand nach unten, hält bei *riserva* die linke Hand auf Augenhöhe und nähert gleichzeitig die rechte Hand an die linke Hand an. Bei der Aussage *per prima di due* bewegt er die linke Hand nach oben, während er die rechte Hand auf Augenhöhe hält. Diese letzte Geste wurde auch per Screenshot festgehalten (im Transkript mit „abb" gekennzeichnet):



Abb. 3: Linke Hand nach oben, rechte Hand auf Augenhöhe.[22]

Durch solche Screenshots kann die Ambiguität, die zumal von der Beschreibung von Aktivitäten ausgeht, reduziert werden. Außerdem kann das Zusammenspiel mehrerer Modalitäten (hier: Gestik in Kombination mit dem Blick zu den Musiker:innen, den der Dirigent auch in Z02 aufrechterhält) in seiner Veräußerung als multimodale Gestalt[23] (Mondada 2014e) exemplifiziert werden.

Das Beispiel zeigt, dass Multimodalität keine neue Analysemethode oder Methodologie darstellt, sondern eine konstitutive Eigenschaft von Interaktion ist. Interaktion ist als multimodal konstituiertes soziales Ereignis begreifbar: Die Modalitäten oder Ausdrucksressourcen sind von der Leiblichkeit der an der Interaktion Beteiligten nicht zu trennen, da diese ihren Körper als zentrale Ressource nutzen, um unterschiedliche Modalitäten zu realisieren (Putzier 2016: 44). Im Beispiel oben setzt der Dirigent den Körper ein, um zu gestikulieren, um in eine bestimmte Richtung zu blicken oder um einen bestimmten Gesichtsausdruck einzunehmen; die Musiker:innen nutzen ihre Körper, um auf ihren Instrumenten zu spielen. Die zentralen Ausdrucksressourcen in der Interaktion sind nach Mondada & Schmitt (2010: 24–25) folgende:
- Verbalität (Prosodie inbegriffen) und ihre Körperlichkeit;
- Vokalität;
- Blick;
- Kopfbewegung;
- Mimik;
- Gestikulation;
- Körperpositur;

22 Bildrechte für alle Abbildungen in dieser Arbeit: Monika Messner; publiziert mit Einverständnis der abgebildeten Personen.
23 Für eine Präzisierung des Terminus *multimodale Gestalt* vgl. den Abschnitt weiter unten (Kap. 2.1.5.3).

– Bewegungsmodus;
– Präsenzform;
– Proxemik, d. h. Verteilung im Raum, genaue Positionierung der Beteiligten (*face to face, side by side, back to face* …), Nähe/Distanz;
– Räumlichkeit/Materialität: Manipulation von Objekten (Tools, Instrumente usw.).

Interaktion wird damit als ganzheitlicher Prozess angesehen, in dem nicht eine Modalität im Mittelpunkt steht, sondern ein „gleichzeitiges Zusammenspiel" (Schmitt 2007b: 29) stattfindet. In diesem Zusammenspiel tragen alle Modalitäten gleichwertig zur Konstitution sozialer Bedeutung bei. Das heißt, aus einer multimodalen Analyseperspektive heraus sind sowohl die sequenzielle Abfolge von Handlungen als auch die simultane Abstimmung mehrerer Modalitäten zur Ausführung einer Handlung konstitutiv für die Herstellung interaktiver Ordnung. Nach Mondada & Schmitt (2010: 23) ist „Multimodalität […] ein theoretischer Bezugsrahmen, der […] auf eine Form der Interaktionsanalyse verweist, die auf der Basis von Videodokumenten authentischer Interaktionssituationen auf der Grundlage der konstitutionsanalytischen Methodologie der Konversationsanalyse durchgeführt wird." Diese multimodale Konzeption von Interaktion ist mit der Modifikation bestehender sowie der Konstitution neuer Untersuchungsgegenstände für die ethnomethodologische Konversationsanalyse verbunden.[24] Aus dieser Ausweitung und Re-Konzeptualisierung der klassischen Konversationsanalyse entstand in den letzten Jahren die *multimodale Konversationsanalyse* (Deppermann 2013, 2018b; Mondada 2014e, 2016a, 2019a, 2019b).

2.1.5.2 Das Verständnis von Multimodalität

Laut Deppermann & Schmitt (2007: 16–18) geht das Verständnis von Multimodalität auf die von Sacks und Schegloff entwickelte Konversationsanalyse, Goffmans (1983) Konzeption der ‚interaction order' sowie auf den Forschungsansatz der ‚context analysis' (Scheflen 1964, 1972; Kendon 1990) zurück. Goffman (1983: 2) versteht soziale Interaktion als Zusammenkunft mehrerer Individuen in einer „face-to-face domain". Das Konzept der ‚face-to-face domain' hebt die Bedeutung der Sichtbarkeit in der Interaktion hervor und deutet darauf hin, dass alles, was in einer sozialen Situation von den Interaktionsbeteiligten wahrnehmbar ist, grundsätzlich als interaktiv relevant zu betrachten ist und auch unter dieser Perspektive analysiert werden muss (Deppermann/Schmitt 2007: 16). Diese Konzeption der

24 Für eine Auflistung dieser Untersuchungsgegenstände vgl. den Abschnitt weiter unten (Kap. 2.1.5.4).

‚interaction order' verdeutlicht die Komplexität interaktiver Ordnung, für die nicht nur verbale Anteile, sondern auch nonverbale Verhaltensweisen konstitutiv sind. Zwar hat Goffman seine Beobachtungen, Vorstellungen und Konzepte nicht anhand empirischer Analysen entwickelt, allerdings sind seine Arbeiten auf unterschiedliche Forschungskontexte, wie z. B. die Konversationsanalyse, übertragbar. Werden die methodische Strenge in der Analyse der verbalen Interaktionsteile sowie die ‚face-to-face'-Vorstellung von Goffman zusammengeführt, so steht die empirische Analyse des Vollzugs der ‚interaktiven Ordnung' im Mittelpunkt (Deppermann/Schmitt 2007: 17). Es soll erforscht werden, wie interaktive Ordnung und Struktur durch verschiedene Ausdrucksmittel, derer sich Beteiligte an einer Interaktion bedienen, hergestellt wird. Unter multimodaler Perspektive kann das Konzept der ‚interaction order' reformuliert werden als „Gesamtzusammenhang aller simultan realisierten, sequenziell strukturierten und aufeinander bezogenen interaktiven Beteiligungsweisen aller Teilnehmer zu jedem Zeitpunkt im Interaktionsverlauf" (Schmitt 2007a: 31).

Ein weiterer zentraler Bezugspunkt für die Konzeption multimodaler Forschung bildet der Forschungsansatz der ‚context analysis' (vgl. Scheflen 1964, 1972; Kendon 1990). Die ‚context analysis' hat bereits früh begonnen – auf der Basis von Goffmans Konzepten – empirisch mit Videoanalysen zu arbeiten. Kendon (1990: 16) betont „the importance of an integrated approach to the study of interaction" und „refuses to assume that any particular modality of communication is more salient than another". Das heißt, Simultaneität spielt eine wichtige Rolle als generativer Mechanismus multimodaler Bedeutungskonstitution und das Primat der Verbalität wird zugunsten eines integrierten Ansatzes aufgegeben, da alle Modalitäten als grundsätzlich gleichwertig betrachtet werden. Allerdings geht die ‚context analysis' nicht sequenzanalytisch vor – wie es für die Konversationsanalyse üblich ist – und interessiert sich zumeist nicht unter konstitutionsanalytischer Perspektive dafür, wie unterschiedliche Aktivitäten bei der Herstellung eines Handlungszusammenhangs koordiniert werden. Vielmehr stehen die spezifischen Funktionen einer bestimmten Modalität bzw. eines bestimmten multimodalen Verfahrens im Vordergrund (Deppermann/Schmitt 2007: 18).

2.1.5.3 Die Entwicklung der multimodalen Konversationsanalyse

Neben den drei beschriebenen Bezügen und deren Zusammenhängen bilden für die Entwicklung der multimodalen Konversationsanalyse die sogenannten ‚gesture studies' einen wichtigen Ausgangspunkt. Diese untersuchen sehr früh den Zusammenhang zwischen Sprache und Gestikulation (Kendon 1980, 1994, 2004; McNeill 1985, 1992, 2000, 2005). Den ‚gesture studies' zufolge werden Gesten zeitlich sehr präzise mit Sprache koordiniert (Müller 1998; Kendon 2004) und weisen dabei die-

selbe „improvisational quality as do words in conversation“ (Bavelas et al. 1992: 470) auf. Sie entstehen im Äußerungsprozess und produzieren gemeinsam mit der verbalen Äußerung sogenannte „visible acts of meaning“ (Bavelas/Chovil 2000) oder „visible action[s] as utterance“ (Kendon 2004). Außerdem sind Gesten auf das Verhalten der Gesprächspartner:innen abgestimmt, an die sie adressiert sind. Solche Gesten, die sich beispielsweise in einem Zeigen in die Richtung anderer Teilnehmer:innen äußern, werden als „interactive gestures“ (Bavelas et al. 1992) bezeichnet.

Allerdings bleibt in den ‚gesture studies‘ ein holistisches Verständnis von Interaktion, bei dem nicht nur Gesten, sondern auch andere unterschiedliche Ausdrucksressourcen eine Rolle spielen, außen vor.[25] Laut C. Goodwin (1981, 2000, 2007b) muss Gestikulation immer im Rahmen des gesamten ‚participation framework’ verstanden werden, in das sowohl die Aktivitäten des/der Produzent:in als auch die des/der Adressat:in mit einbezogen sind. So zeigt z. B. M. H. Goodwin (1980), dass Gesten eng mit einem Monitoring dessen abgestimmt sind, was andere Interaktionsbeteiligte machen, oder Schegloff (1984), dass Gesten, die den propositionalen Gehalt einer Äußerung vorwegnehmen, von dem/der Adressat:in beobachtet und so interpretiert werden, dass er:sie in emergenter und relevanter Weise darauf reagieren kann. C. Goodwin (1979, 1981) konstatiert, dass für den Abschluss und auch für die Erweiterung eines Turns sowohl sprachliche als auch blickliche Ressourcen eingesetzt werden. Außerdem beobachten Goodwin & Goodwin (1987), dass ein Turn, in dem es darum geht, eine gemeinsame Beurteilung hervorzubringen, durch ein Zusammenspiel von Syntax, Prosodie, Blick und Mimik abgeschlossen wird. Die Koordination einzelner Ressourcen spielt auch in der Weiterführung eines Turns eine Rolle, wie Ford/Fox/Thompson (1996) feststellen: Blick, Körperhaltung und Körperpositionierung wirken zusammen, wenn ein/e Sprecher:in einen Turn für sich behalten und weiter ausführen möchte.

Diesen und auch anderen multimodal orientierten Studien (vgl. z. B. Goodwin 1986b; Heath 1986, 1989; Streeck 1988, 1993) ist gemeinsam, dass nicht nur der Einsatz spezifischer Ausdrucksressourcen, wie Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperposition und Körperorientierung usw., in Verbindung mit Sprache systematisch untersucht wird, sondern auch die Koordination einzelner Ressourcen in ihrer gesamten Komplexität.[26] Die Arbeiten von Charles Goodwin (1979, 1980, 1981), Mar-

---

25 Allerdings weist Kendon (1990) in seiner Arbeit zu F-Formationen auf das Teilen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus der Interaktionsbeteiligten hin, der sich durch die Anordnung innerhalb einer F-Formation ergibt. Eine F-Formation ermöglicht es den Beteiligten, sich gemeinsam einer Aktivität zu widmen.

26 Diese Koordinierung sowie der zusätzliche Miteinbezug von interaktiven Faktoren (etwa Körpergebundenheit, Wahrnehmung, Raumbezogenheit, Simultaneität von verschiedenen Modalitäten usw.) zeigt sich vor allem in den zahlreichen Arbeiten zur Deixis in der face-to-face-Interaktion

jorie H. Goodwin (1980), Heath (1986) und Streeck (1988) in den 70er und 80er Jahren bereiten dafür den Weg. Sie analysieren alle in der Kommunikation zum Tragen kommenden Modalitäten, sowohl in alltäglichen (Tischgespräche) als auch in institutionellen Interaktionssituationen (Arzt-Patient-Gespräche). Damit legen sie den Grundstein für ein holistisches Verständnis von Interaktion, wo multimodale Ressourcen von unterschiedlichen Beteiligten koordiniert und elaboriert werden. Das Untersuchungsinteresse entfernt sich demnach von einer Fokussierung auf einzelne Modalitäten, die in Kombination mit Sprache auftreten, und bewegt sich hin zu einer Annäherung an Interaktion als „embodied and environmentally situated organization of activities" (Broth/Mondada 2013: 42), und damit als leibliches Handeln.[27]

Dieser ‚embodied interaction' widmen Streeck/Goodwin/LeBaron (2011) einen Sammelband, in dem sie eine videobasierte, naturalistische und mikroanalytische Herangehensweise an die Erforschung sozialer Interaktion vorschlagen. In dem Band werden Möglichkeiten dafür aufgezeigt, wie Videodaten analysiert werden können (Beiträger:innen arbeiten beispielsweise mit Fotos, Zeichnungen und Screenshots). Dabei steht immer die Frage im Mittelpunkt, wie Beteiligte in ko-präsenter Interaktion durch Zuhilfenahme von unterschiedlichen semiotischen Ressourcen interaktive Handlungen produzieren. Denn – so halten die Herausgeber fest – „the simultaneous use of diverse semiotic resources is pervasive in the organization of endogenous human action." (Streeck/Goodwin/LeBaron 2011: 4)

In den letzten Jahren entstanden zahlreiche Studien, die sich mit der gesamten Komplexität zwischenmenschlicher Kommunikation auseinandersetzen (vgl. z. B. Mondada 2014e, 2016a; Goodwin 2017; Keevallik 2018). Das heißt, das Zusammenspiel unterschiedlicher Modalitäten wird nicht nur auf intrapersonaler, sondern auch auf interpersonaler Ebene untersucht. Denn Multimodalität inkludiert

> [...] an interest not only in talk, gesture, and gaze, but more radically in the entire body – body posture, orientation, body-torque, and body movements. This not only concerns the individual participants, and their simple coordination, but also concerns the interactional space they visibly, dynamically, and specifically design and configure within the ongoing course of action. (Mondada 2019b: 64)

Dabei ist Sprache eine von vielen möglichen Modalitäten, es gibt keine a priori festgelegte Hierarchie. Das heißt, alle Ressourcen können gleichermaßen relevant für die Organisation von Aktivitäten und Interaktion und damit auch für die Herausbildung von komplexen multimodalen Gestalten sein (Mondada 2014e):

(vgl. u. a. Heath 1986, 2002; Goodwin 1994, 2003; Hindmarsh/Heath 2000; Clark 2003; Mondada 2007c, 2012a; Stukenbrock 2008, 2009a, 2009b, 2014a, 2018).

27 Vgl. auch die Bezeichnung *embodied turn* bei Nevile (2015) und bei Deppermann & Streeck (2018).

> […] human action is organized by exploiting a large array of multimodal resources, mobilized and packaged in an emergent, incremental, dynamic way, in response to the contingencies of the setting and of the interaction. (Mondada 2014e: 140)

Ein Archäologe beispielsweise, der auf den Boden schaut, gleichzeitig in einer gewissen Körperposition seinem Kollegen etwas erklärt, Objekte handhabt, gestikuliert und sich mit seinem Gesprächspartner koordiniert, produziert eine komplexe multimodale Gestalt (vgl. Goodwin 2000, 2017). Diese neue Herangehensweise an Interaktion und Multimodalität zieht auch ein verstärktes Interesse an Objekten und deren Einsatz und Relevanzsetzung in der Interaktion mit sich (vgl. z. B. Goodwin 2010). Studien zeigen, dass Objekte für die Organisation sozialer Interaktion (Robinson/Stivers 2001; Mondada 2006b; Day/Wagner 2015) oder als Tools für spezifische Aktivitäten (Goodwin 1994: Archäologische Ausgrabungen; Mondada 2011a, Heath et al. 2018: Operationssaal) eingesetzt werden. Darüber hinaus werden mehrere parallel verlaufende Aktivitätsstränge in der Interaktion (‚Multiaktivität', z. B. Autofahren und die gleichzeitige Koordination von Sprache, Blick und Gestik, vgl. Haddington et al. 2014), Formen der leiblich-sozialen Koordination (‚Interkorporealität', vgl. Cekaite 2010; Streeck 2013; Meyer/Streeck/Jordan 2017; Goodwin/Cekaite 2018), das Zusammenspiel mehrerer Sinne (‚Multisensorialität', vgl. Goodwin/Cekaite 2018; Mondada 2018b) sowie Bewegung im Raum und Mobilität (Haddington/Mondada/Nevile 2013; Mondada 2016a) untersucht.

2.1.5.4 Re-Modifikation und Neu-Konstitution von Untersuchungsgegenständen

Die Verschiebung des Erkenntnisinteresses der Konversationsanalyse hin zur Analyse leiblichen Handelns in der Interaktion ist auch mit der Modifikation bestehender sowie der Konstitution neuer Untersuchungsgegenstände verknüpft. In der multimodalen Konversationsanalyse werden multimodale Praktiken untersucht, die Teilnehmer:innen in der Interaktion benutzen (Deppermann 2018b: 58). Diese bestehen aus einer Trias aus dem formbestimmten Einsatz multimodaler Ressourcen (Wie, Form), der Funktion einer Handlung (Wozu, Funktion) und der Gebundenheit dieser Ressourcen an bestimmte Kontexte (Wann, Kontext) (Deppermann 2018b: 58). Die multimodale Perspektive erweitert auch den Blick auf die Zeitlichkeit in der Interaktion (Deppermann 2018b: 62). In der klassischen Konversationsanalyse bildete Sequenzialität die Norm und sog. ‚overlaps', bei denen es zu einer Gleichzeitigkeit von Aktivitäten unterschiedlicher Interaktionsbeteiligter im gleichen Modus kommt (z. B. wenn zwei oder mehrere Beteiligte gleichzeitig sprechen), wurden als ‚systemkonforme' Ausnahmen konzeptualisiert (Deppermann/Schmitt 2007: 29; vgl. auch Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Wenn der Fokus allerdings auf Multimodalität und damit auf die Gleichzeitigkeit multimodaler Aktivitäten verschoben wird, wird die Ausnahme zu einem für die Interaktion „konstitutive[n]

Faktum“ (Deppermann/Schmitt 2007: 29). Das heißt, in leiblicher Interaktion sind Sequenzialität und Simultaneität gleichermaßen konstitutiv:

> [S]equentiality might not be organized turn-at-talk after turn-at-talk, strictly successively, but rather in parallel flows of action, as emergent embodied conduct responds to a previous action and unfolds simultaneously with it. (Mondada 2016a: 346)

Durch den Miteinbezug von simultanen Ereignissen in der Interaktion, der sich beispielsweise darin äußert, dass sich die Turn-Produktion an simultanen nonverbalen Rezipient:innen-Handlungen orientiert, ist auch die ursprüngliche Sprecher-Hörer-Dichotomie irreführend. Besser ist die Bezeichnung ‚participant' – die bereits Goffman (1979) vorgeschlagen hat –,[28] da der Terminus sowohl verbale als auch nonverbale Handlungen der Teilnehmer:innen mit einschließt. Damit einher geht auch die Einführung von neuen Untersuchungsgegenständen, etwa Koordination, (Interaktions-)Raum und Objekte. Koordination wird als ein auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen hervorgebrachtes, von allen Beteiligten zu jedem Zeitpunkt gemeinsam konstituiertes und praxeologisch gerahmtes Ereignis begriffen, das sowohl intrapersonal (ein/e Teilnehmer:in koordiniert seine/ihre eigenen Aktivitäten) als auch interpersonal (mehrere Teilnehmer:innen stimmen ihre Aktivitäten aufeinander ab) geschieht (Deppermann 2018b: 60). Interagieren mehrere Beteiligte miteinander, so spielt auch Raum als Begrenzung (z. B. Begehbarkeit, Sichtbarkeit usw.), als Ressource (z. B. die Nutzung bestimmter Raumabschnitte für spezifische Handlungen) sowie als Produkt der Interaktion (z. B. Konfigurationen, Eigenschaften und Objekte, die in der Interaktion relevant gesetzt und hergestellt werden) eine Rolle. Raum wird von den Interaktionsbeteiligten nicht als etwas Gegebenes betrachtet, sondern muss als für die Interaktion wichtiger Relevanzrahmen vielmehr für die jeweiligen Zwecke in Form von „Interaktionsräumen“[29] situativ hergestellt werden (Mondada/Schmitt 2010: 27; vgl. auch Mondada 2007b; Hausendorf/Schmitt/Kesselheim 2016; Hausendorf/Schmitt 2018). Nicht zuletzt stellen auch Objekte Ressourcen für die Interaktion dar (vgl. Nevile et al. 2015). Objekte erzeugen Bedingungen und Ereignisse, auf die Interaktionsteilnehmer:innen reagieren, wobei die interaktive Nutzung häufig nicht der konventionellen entspricht (z. B. wenn ein Stift zum Zeigen oder zur Beanspruchung des Rederechts benutzt wird, vgl. Mondada 2007c).

---

28 Goffman (1979) unterscheidet zwischen Personen, die an der Produktion einer verbalen Äußerung beteiligt sind (z. B. als *animator*, *author* oder *sponsor*), und Personen, die als Rezipient:innen an einem kommunikativen Ereignis teilnehmen können (z. B. als *ratified* oder *non-ratified participant*, als *overhearer* oder als *eavesdropper*).

29 Vgl. auch „interactional space“ bei Kendon (1979, 1990).

Dem Forschungsansatz der multimodalen Konversationsanalyse folgend wird soziale Interaktion durch beobachtbare Handlungen und Praktiken der Beteiligten organisiert, durch die sie sich wechselseitig anzeigen, wie sie die Aktivitäten der Interaktionspartner:innen interpretieren. Für solche Handlungen greifen Teilnehmer:innen auf körperliche Ressourcen zurück, die im Laufe der Interaktion auch neu konstituiert („(re)constituted“) und ausgehandelt werden können („(re)negotiated“, Mondada 2016a: 361). Diese holistische Konzeption von Multimodalität antwortet auf die ursprüngliche Aufforderung der Konversationsanalyse und der Ethnomethodologie, die *accountability* von Handlungen zu untersuchen (vgl. Garfinkel 1967; Sacks 1992): „how action is accountably produced and how it is intersubjectively received and understood“ (Mondada 2016a: 360). Die ‚next-turn proof procedure‘ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), d. h. die unmittelbar folgenden Reaktionen der Rezipient:innen in den nächsten Gesprächsbeiträgen, mit denen diese ihr Verständnis des vorhergegangenen Beitrages zu erkennen geben, wird damit zu einer ‚next-action proof procedure‘. Durch solche ‚next-action proof procedures‘ kann der/die Analytiker:in sehen, wie Beteiligte sequenziell und simultan auf multimodale Gestalten reagieren.

2.1.6 Dirigiergesten vs. sprachbegleitende Gesten

```
01 D &%FORTE! (1.2) *(1.0)*&
   d &dirigiert ---------->&
                   *schüttelt Kopf*
   mm %♪((spielen 6.5‘‘))♪--------->
02 D &(4.0)&%
   d &winkt ab&
   mm ---->%

[…]

06 D (1.2) *(0.4)* ~¤let’s go BACK again¤~
           *hebt Arme*
                   ~geht in die Knie~
                    ¤bewegt Arme nach unten¤
```

Dirigentin und Musiker:innen[30]

30 Das Transkript dokumentiert einen Ausschnitt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* mit der Dirigentin Sybille Werner. Die ausführliche Analyse des zugrundeliegenden Videoausschnitts erfolgt in Abschnitt 6.4.1.

Dieser kurze Ausschnitt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* mit der Dirigentin Sybille Werner zeigt, dass sich in der Orchesterprobe Dirigiergesten (vgl. Z01: *dirigiert*) mit sprachbegleitenden Gesten (vgl. Z06: *hebt Arme*, *geht in die Knie*, *bewegt Arme nach unten*) abwechseln. Dirigiergesten werden von der Dirigentin während einer Spielphase verwendet (die Musiker:innen spielen in Z01, während die Dirigentin dirigiert), sprachbegleitende Gesten kommen in Besprechungsphasen zum Einsatz. Gesten[31] spielen auch eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, eine Unterbrechung der Musik einzuleiten, wie es in Z02 der Fall ist (*winkt ab*). Die Dirigentin führt mit ihren Händen eine abwinkende Bewegung aus und gibt den Musiker:innen dadurch zu verstehen, dass sie mit dem Spielen aufhören sollen. Die Gestik fungiert hier als körperliches Zeichen (*body cue*), um die Transition von einer Spiel- zu einer Besprechungsphase zu koordinieren. Für die Musiker:innen reicht diese Geste aus, damit sie die Musik auf ihren Instrumenten abklingen lassen: Sie hören in Z02 mit dem Spielen auf. Außerdem ist es möglich, dass Dirigiergesten mit Sprache („forte" in Z01) oder auch mit sprachbegleitenden Gesten während der Musik koordiniert werden (*schüttelt Kopf* in Z01).

Die Funktionen von Gesten in der Orchesterprobe können also vielseitig sein:

a) Orientierungs-, Koordinierungs- und Gestaltungshilfe für die Musiker:innen während der Musik (Z01, Dirigiergeste);
b) negative Evaluierung der Umsetzung des instruierten *forte* (Z01, Kopfgeste);
c) visueller Hinweisreiz für die Einleitung von Unterbrechungen der Musik und damit von Transitionen zwischen Spiel- und Besprechungsphasen (Z02, Handgeste);
d) visuelle Illustrierung von korrektiven Instruktionen (Z06, Arm- und Beingeste).

Dabei sind Dirigiergesten weitestgehend kodifiziert[32] und werden so auch in Dirigierhandbüchern dargestellt: Mit der rechten Hand/dem rechten Arm werden das Metrum (Takt) sowie Anfang und Ende (Organisation) angegeben, mit der linken Hand/dem linken Arm werden expressive Qualitäten und andere Aspekte wie Dynamik, Stil, Klangfarbe, Artikulation, Warnungen sowie Einsätze angezeigt (Bräm/Boyes Bräm 1998: 221). Dirigiergesten, vor allem jene der linken Hand, gleichen – wie Bräm & Boyes Bräm in ihrer Klassifizierung von Ausdrucksgesten

31 Im allgemeinen Verständnis wird der Ausdruck *Geste* mit kommunikativen Bewegungen der Arme und Hände, also der Vordergliedmaßen, in Verbindung gebracht. Diese Auffassung von Gestik wird teils auch in der Gestenforschung vertreten. Nach Müller (1998: 30) etwa wird der Terminus *Geste* „als Bezeichnung der kommunikativen Bewegungen der Arme und Hände" verwendet. Auf ähnliche Weise definiert Goldin-Meadow (2003: 4) *gesture* als „the hand movements that co-occur with speech".

32 Vgl. auch die Ausführungen zu semiotischen Werten von Gesten weiter unten.

bei Dirigent:innen feststellen – häufig alltäglichen Gesten, da sie „eine metaphorische Verbindung zwischen musikalischen Aspekten und physischen Erfahrungen her[stellen], die Menschen mit Objekten im täglichen Leben machen" (Bräm/Boyes Bräm 1998: 238). So drückt beispielsweise eine Dirigiergeste, bei der der/die Dirigent:in seine/ihre linke Hand hin zum Gesicht bewegt und dabei den Daumen und den Zeigefinger berührt („Pinzetten-Stellung" bei Bräm/Boyes Bräm 1998: 229) aus, dass ein „schlanker, dünner, kontinuierlicher Ton" gespielt werden soll. Der/die Dirigent:in greift hier metaphorisch nach dem Ton des spielenden Instruments und zieht diesen aus dem Instrument heraus.

Aus solchen spezifischen Linke-Hand-Gesten des/der Dirigent:in versuchen Bräm & Boyes Bräm ‚lexikalische' Bedeutungen abzuleiten. Dabei stützen sie sich auf die Konzeptualisierungstheorie für Metaphern[33] (oder auch *conceptual metaphors*) von Lakoff & Johnson (1980), die ebenso in der Musikwissenschaft für die Analyse der Beziehung zwischen Sprache und Musik angewandt wird. Dirigent:innen setzen Gesten ein, die mit der Manipulation von Objekten zu tun haben (z. B. greifen, berühren), mit biologischen Faktoren verknüpft sind (z. B. riechen, hören), visuell orientiert sind (z. B. zeichnen, malen) oder Sprechakt-Charakter haben (z. B. erhobener Zeigefinger für „Achtung!") (Bräm/Boyes Bräm 1998: 238). Ausgehend von diesen Beobachtungen erstellen die Autor:innen ein Inventar an Ausdrucksgesten der linken Hand von Dirigent:innen:

a) Klänge wie Objekte handhaben (z. B. Objekte greifen, etwas schlagen, etwas in Bewegung setzen, das Instrument spielen, zeichnen/malen, etwas berühren);
b) Hinweise auf Körperteile als Metaphern (z. B. Herz für Emotion, Ohr für Hören/Intonation, Lippen für leiser oder sinnlich, Nase für Klangqualität);
c) räumliche Form und Wege als Metaphern für musikalische Strukturen (z. B. Aufzeigen der Form, Aufzeigen des Weges);
d) vertikale Orientierung im Raum als Metapher für Dynamik (z. B. nach oben = mehr, nach unten = weniger);
e) Aufwärtsbewegung und Öffnung der Hand als Metapher für strahlende Klangqualität;
f) Sprechaktgesten (z. B. Kreisen für „Vorwärts!"; Zeigefinger für „Achtung!"; flache Hand, Blickkontakt und positiver Gesichtsausdruck für Ermutigung).

33 Lakoff & Johnson (1980: 5) definieren (konzeptuelle) Metaphern als „understanding and experiencing one kind of thing in terms of another". Das heißt, zwei verschiedene konzeptuelle Domänen verknüpfen sich auf systematische Art und Weise: Eine Quelldomäne wird auf eine Zieldomäne projiziert, es findet eine metaphorische Übertragung statt. Dies ist beispielsweise zwischen den Domänen Krieg und Argumentation der Fall: Metaphern wie *verteidigen*, *(Argumenten) ausweichen*, *angreifen* usw. konzeptualisieren argumentative (Sprach-)Handlungen (Zieldomäne) als kriegerische Handlungen (Quelldomäne) (vgl. Ziem 2015: 53).

Auch Parton & Edwards (2009) untersuchen Gesten von Dirigent:innen und stellen dabei Unterschiede in den musikalischen Antworten von Ensemblemusiker:innen fest, ausgehend von Änderungen in der Gestik der Dirigent:innen. Die Autor:innen entschlüsseln beispielsweise, dass die Musiker:innen mehr Zeit benötigen, um auf die Gestik der rechten Hand des/der Dirigent:in zu reagieren (diese ist während des Dirigierens für zeitliche Koordination und Rhythmus zuständig), wenn diese/r die Hand vor (und nicht neben) dem Oberkörper hält. Parton & Edwards (2009: 73) argumentieren, dass die Gesten der Dirigent:innen eine interaktionale Funktion haben: „[…] conductor gesture is associated with responses from musicians, and spatial orientation of conductor gesture affects how musicians respond to that gesture.“

Ebenso gehen Poggi & Ansani (2017) von der Annahme aus, dass Dirigiergesten systematisch eingesetzt werden und zum geteilten Wissen von Dirigent:innen gehören. Sie untersuchen in Proben und Konzerten, wie unterschiedliche Dirigent:innen die dynamischen Parameter *piano* (leise), *forte* (laut), *crescendo* (lauter werden) und *diminuendo* (leiser werden) durch ihre Gestik ausdrücken. Die Autor:innen stellen fest, dass Dirigent:innen zum Anzeigen einer Veränderung in der Dynamik unterschiedliche Gesten einsetzen:

a) symbolische Gesten (z. B. Zeigefinger auf der Lippe für *piano*);
b) direkte ikonische Gesten (z. B. beide Arme nach vorne gestreckt, Handflächen zeigen nach oben, Finger bewegen sich leicht zum Dirigenten für *crescendo*);
c) indirekte ikonische Gesten (z. B. Ausdruck der Emotion Wut durch Gestik, um ein *forte* anzuzeigen).

Solche Dirigiergesten weisen metaphorisch oder metonymisch auf dynamische Aspekte in der Musik hin. Wenn ein/e Dirigent:in etwa seine/ihre Fäuste ballt, so vermittelt er:sie implizit auf metonymischer Ebene, dass die Musiker:innen mit derselben Kraft spielen sollen (*forte*), mit der er:sie seine/ihre Muskeln in den Händen anspannt. Wie Bräm & Boyes Bräm (1998) vertreten auch Poggi & Ansani (2017: 118) die Ansicht, dass Dirigiergesten starke Parallelen zu Gesten aufweisen, die im Alltag eingesetzt werden: „These gestures do not make up a specialist jargon, rather they are quite similar to everyday gestures and likely comprehensible by laypeople.“

Diese Verbindung zwischen Alltags- und Dirigiergesten kann sich auch in umgekehrter Richtung äußern, das heißt, Gesten, die zum Dirigieren verwendet werden, können auch sprachbegleitend eingesetzt werden. In dem einleitenden Beispiel benutzt die Dirigentin in der Besprechungsphase eine Geste, die aus der Gestenkategorie der vertikalen Orientierung als Metapher für die Dynamik von Bräm & Boyes Bräm (1998) abgeleitet werden kann. Die Dirigentin geht in die Knie und bewegt dabei ihre Arme nach unten (die Handflächen zeigen nach unten), um anzuzeigen, dass die Musiker:innen „weniger“ bzw. „leiser“ spielen sollen (vgl. auch

die verbale Äußerung „let's go back again" in Verbindung mit der Geste). Diese Geste wird hier sprachbegleitend in einer Besprechungsphase eingesetzt, mit dem gleichen Ziel, wie sie auch als Dirigiergeste in einer Spielphase gebraucht wird: zum Anzeigen eines dynamischen Aspekts.

Das bedeutet für sprachbegleitende Gesten in Orchesterproben, dass diese bis zu einem bestimmten Grad konventionalisiert und ähnlich kodiert sein können (z. B. kann die abwinkende Handbewegung zum Unterbrechen der Musik bei unterschiedlichen Dirigent:innen beobachtet werden), während andere Gesten weniger eindeutig zu bestimmen sind und von Körperbau, Persönlichkeitsprägungen und individueller Körpersprache abhängen. Gemeinsam ist den sprachbegleitenden Gesten von Dirigent:innen, dass die Hände – teils auch in Verbindung mit dem Dirigierstock –, Kopf- und Körperbewegungen zu ‚stillen Instrumenten' werden, die illustrativ, ikonisch und musikalisch performieren. Das heißt, unter Gestik sind nicht nur die kommunikativen Bewegungen der Finger, Hände und Arme zusammengefasst, sondern eine Geste umfasst die gesamte „visible bodily action" (Kendon 2004: 7). Haviland (2004: 206) beispielsweise führt neben Fingern, Händen und Armen auch andere Körperteile an (Gesicht, Lippen, Kinn, Blick, Kopf, Körperpositur, Torso- und Schulterbewegungen, Beine), die als gestische Ausdrucksressourcen fungieren können. Diese Auffassung von Gestik deckt sich mit dem, was Poggi & Ansani (2017: 111) hinsichtlich der Gestik von Dirigenten feststellen: „[...] the conductor's body signals are all, by definition, communicative." Außerdem werden sprachbegleitende Gesten nicht willkürlich eingesetzt, sondern die Wahl einer bestimmten Geste erfolgt immer bewusst und orientiert sich am kommunikativen Zweck sowie am Ziel der gestischen Nachahmung (Bressem 2018: 39). Neben diesem Fokus auf Dinge und Handlungen in der Welt zeigen Gesten auch als „Fenster zum Geist" (McNeill/Duncan 2000: 42) an, wie der/die Sprecher:in darzustellende Handlungen und Dinge konzeptualisiert.[34]

Darüber hinaus kann die sprachbegleitende Geste der Dirigentin in dem Beispiel oben – angelehnt an die Gestentypologien von McNeill (1992, 2000, 2005) und Kendon (2004) – als ikonische/darstellende Geste bezeichnet werden. Ikonische Gesten bilden neben deiktischen Zeigegesten, metaphorischen Gesten und Taktstock-Gesten eine der vier Subtypen rede- oder sprachbegleitender Gesten. Unter ikonische Gesten werden Körperbewegungen gefasst, die konkrete Entitäten oder Handlungen repräsentieren und eine enge Verbindung zu einem konkreten Element der verbalen Äußerung aufweisen (z. B. gestische Darstellung

34 Allerdings halten andere Studien daran fest (Kendon 1990, 2004; Goodwin 2003; Heath/Luff 2007; Streeck 2009), dass Gesten damit erklärt werden müssen, wie sie zum interaktionalen Prozess und zum intersubjektiven Verständnis beitragen, und nicht damit, was sie über mentale Prozesse aussagen.

von Klavierspielen). Zeigegesten zeichnen sich dadurch aus, dass – prototypisch mit dem ausgestreckten Zeigefinger (vgl. McNeill 1992, 2000; Kendon 2004) – auf eine Person oder ein Objekt hingewiesen wird, um diese oder dieses als gemeinsamen Referenten des Gesagten zu identifizieren oder um die Aufmerksamkeit der Gesprächsbeteiligten darauf zu lenken (vgl. z. B. Mondada 2014c). Metaphorische Gesten übertragen konkrete Objekte bildlich in eine abstrakte Domäne, etwa wenn beide Hände (mit den Handflächen nach oben) eine Aufteilung hinsichtlich positiver und negativer Aspekte einer Angelegenheit andeuten. ‚Beats' (McNeill 1992) oder Taktstockgesten (Müller 1998: 103) sind Gesten, bei denen ein Körperteil eine Hin-und-Her-Bewegung oder eine Auf-und-Ab-Bewegung beschreibt, die mehr oder weniger parallel zum Sprechrhythmus verläuft. Solche Gesten werden eingesetzt, um – wie ein Taktstock – das Gesagte zu strukturieren und bestimmte Aspekte davon hervorzuheben. Diese Gestentypen dürfen allerdings nicht als streng abgegrenzte und sich wechselseitig ausschließende Kategorien verstanden werden, sondern sie können auch ineinander übergehen oder sich überlagern (Kendon 2004: 104; Stukenbrock 2014a: 22).

Streeck (2009) geht in seiner Gestentheorie über jene von McNeill und Kendon hinaus, indem er einzelne Gesten nicht isoliert als semiotische Bedeutungsträger oder pragmatische Instrumente betrachtet, sondern sich mit der Organisation von Gesten innerhalb körperlicher Interaktion beschäftigt (vgl. Meyer 2010). Er setzt Gesten in eine sequenzielle Beziehung mit Sprache und Turn-taking und zeigt, wie Gestik genutzt wird, um soziales und interaktionales Handeln zu organisieren. Streeck (2009) teilt Gesten ebenfalls anhand unterschiedlicher Kategorien ein. Die erste Kategorie bilden „environmentally coupled gestures" (mit Bezug auf Goodwin 2007a), worunter Zeigegesten fallen, oder auch Gesten, die anzeigen, wie etwas getan/ausgeführt werden soll. Zur zweiten Kategorie gehören Gesten der ‚Darstellung' (*depiction*), die identisch mit den ikonischen Gesten von McNeill sind. Streeck führt für diese Kategorie das Beispiel eines Architekten an, der die architektonische Struktur eines Hauses verbal und gestisch erläutert. Daneben gibt es noch die Kategorie „Ceiving" oder „Thinking by hand", d. h. Gesten, die einen Inhalt visuell konzeptualisieren. Dabei drückt Gestik das Denken und Fühlen nicht aus, sondern *ist* es. In die vierte Kategorie fallen pragmatische oder meta-pragmatische Gesten; diese fasst Streeck unter „Speech-handling" zusammen. Gesten sind dann pragmatisch, wenn sie selbst kommunikative Funktion ausüben (z. B. die Stopp-Hand, die den/die Gesprächspartner:in vom Sprechen abhält). Streeck (2009) betont dabei, dass Gesten nur in ihrer Umgebung verstanden werden können, jedoch nicht, wenn sie aus dem Setting herausgetrennt und isoliert betrachtet werden.

Eine weitere Beobachtung, die sich aus dem Beispiel oben ableiten lässt, ist, dass (sprachbegleitende) Gestik und Verbales beim Vermitteln von Bedeutung zusammenwirken. Die Dirigentin gibt verbal eine Anweisung („let's go back again") und

unterstützt diese durch eine Geste, die das Verbale visuell konzeptualisiert (*geht in die Knie*, *bewegt Arme nach unten*). Die Geste bildet hier mit Sprache gemeinsam eine Äußerung: „Speech and movement appear together as manifestations of the same process of utterance."[35] (Kendon 1980: 208) Sprache und Gesten bilden dabei nicht nur strukturell, sondern auch auf funktionaler Ebene eine Einheit. Durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Modalitäten wird ein Rede-Geste-Ensemble kreiert (Kendon 2004: 127), in dem sowohl Verbales als auch Gestisches an der Herstellung einer multimodalen Äußerung beteiligt sind.[36] Daraus lässt sich eine enge Verknüpfung von Gestik und Sprache ableiten, innerhalb derer Gesten in der Lage sind, Sprachliches zu ergänzen, zu modifizieren oder auch zu ersetzen, und – ähnlich wie Sprache – dazu eingesetzt werden, „die Gedanken, Gefühle und Intentionen des Sprechers zum Ausdruck zu bringen und die soziale Ordnung des Gesprächs aktiv herzustellen" (Müller 1998: 13).

Nicht zuletzt kann an dem kurzen Ausschnitt aus der Probe des *Haydn Orchester Bozen* mit Sybille Werner abgelesen werden, dass die Dirigentin bereits während der Sprechpause in Z06 (0.4sec) ihre Arme nach oben hebt und damit die anschließende Geste – bei der sie in die Knie geht und die Arme nach unten bewegt – vorbereitet. Diese Vorbereitung kann als *preparation* und damit als eine der Bewegungsphasen innerhalb einer sog. ‚Gestenphrase' – wie Kendon (2004: 111–113) kinetische Abläufe bezeichnet – beschrieben werden: Der Körper oder ein Körperteil wird in eine Position gebracht, in der der eigentliche, bedeutungsvolle Teil der Geste beginnt. Die Geste der Dirigentin erreicht ihren Höhepunkt (*apex*) in der Durchführung der Nach-unten-Bewegung der Beine und der Arme (*stroke*). An diese Durchführungsphase kann ein Nachhalt (*post-stroke hold*) bzw. ein Anhalten der Aktivität anschließen. Die Durchführungsphase (*stroke*) und der fakultative Nachhalt (*post-stroke hold*) bilden den ‚Nukleus' (*nucleus*) einer Gestenphrase: „Der Nukleus weist die größte gestalthafte Präzision auf und konstituiert funktional die Bedeutung der Gestenphrase." (Stukenbrock 2014a: 23) Dieser Kern einer Gestenphrase wird durch die vorausgehende, aus der Ruhe- oder Ausgangsposition des Körperteils (*position of rest or relaxation*) eingeleitete Vorbereitungsphase und die anschließende Rückzugsphase des gestikulierenden Körperteils in die Ruheposition gerahmt. An eine Gestenphrase muss nicht zwingend ein Rückzug des Körperteils in die Ruheposition anschließen, sondern es kann auch ein Übergang zu einer neuen Gestenphrase stattfinden. Mehrere solcher Gestenphrasen bilden eine Gesteneinheit (*gesture unit*). Mit

35 Vgl. auch McNeill (1992: 2), der feststellt: „gesture and language are one system."

36 Vgl. auch „environmentally coupled gestures" bei Goodwin (2007a): Gesten müssen in einen Kontext eingebettet sein, um verständlich zu sein.

der Rückkehr in die Ruheposition kommt eine Gesteneinheit – bestehend aus einer oder mehrerer Gestenphrasen – zum Abschluss.

2.1.7 Höflichkeit und Face

> The human personality is a sacred thing; one dare not violate it nor infringe its bounds, while at the same time the greatest good is in communion with others.
> Émile Durkheim[37]

Höflichkeit ist ein omnipräsentes Phänomen sowohl in alltäglichen als auch in institutionellen Interaktionskontexten. Goffman (1971: 62) versteht Höflichkeit als „Ritual“,[38] das eine wiederkehrende Verhaltensweise von sozialen, harmoniegeleiteten Individuen in sich fasst, die ständig versuchen, ihr Face oder öffentliches Selbstbild (das jede:r für sich in Anspruch nehmen will) zu wahren. Die *Klassiker* in der Höflichkeitsforschung Brown & Levinson (1978/1987: 61) schreiben, dass Höflichkeit auf Kooperation aufbaut: „In general, people cooperate (and assume each other’s cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face.“

Dieses Verständnis von Höflichkeit oder *politeness* aus linguistischer Perspektive ist nicht zu verwechseln mit Höflichkeit im alltäglichen Sprachgebrauch. Höflichkeit in der Alltagssprache bedeutet, in seinem Verhalten anderen Menschen gegenüber aufmerksam und rücksichtsvoll zu sein, das heißt, so wie es die Umgangsformen gebieten (vgl. Duden online 2019). Höflichkeit steht demnach in engem Zusammenhang mit Umgang und ist durch eine Ausrichtung am Gegenüber charakterisiert (vgl. Zarend 2015).

In der Linguistik ist Höflichkeit seit den 1970er Jahren in der linguistischen Pragmatik ein viel diskutiertes Thema. Linguistisch betrachtet wird Höflichkeit als zielorientierter, rationaler Prozess beschrieben, der auf Ausgewogenheit und soziale Harmonie abzielt (Fraser 2001: 1407). Unter Höflichkeit werden verbale, paraverbale und nonverbale Verhaltensformen gefasst, die – anscheinend – universelle Geltung haben (vgl. Held 1995). Das heißt, „höfliche“ Kommunikation – wie auch Kommunikation generell – steht im Dienst des sozialen Harmoniestrebens (Held 2010: 6).

37 Vgl. Durkheim (1974: 37).

38 Goffmans (1971) Ritualkonzeption ist eng an Durkheims (2014 [1912]) Bezeichnung für Handlungsmuster angelehnt, die der symbolischen Repräsentation von kollektiven Glaubensvorstellungen in einer religiösen Welt dienen.

Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass es sich bei Höflichkeit – wie sie in der Pragmatik aufgefasst wird –, nicht um tatsächliche Höflichkeit handelt, sondern um ein Anscheinwahren, um eine bestimmte Haltung, die Beteiligte an einer Kommunikation einnehmen. Höflichkeit umfasst oberflächliche Harmonisierungsstrategien, die vorgeben, dass der/die Gesprächspartner:in gewisse Vorteile habe. Allerdings wird beispielsweise eine Bitte immer noch als Bitte ausgedrückt, nur gewissermaßen *aufgehübscht* bzw. indirekter geäußert (vgl. *Gib mir das Salz!* vs. *Könntest du mir bitte das Salz reichen?*).

Zu den Klassikern in der Höflichkeitsforschung zählen Brown/Levinson (1978/1987) und Leech (1983). Beide sind sprechakttheoretisch orientiert (vgl. Austin 1962, Searle 1969). Höflichkeit wird als Strategie zur Konfliktvermeidung oder -minimierung verstanden, indem die Kommunikationsbeteiligten, etwa durch indirekte Formulierungen, jegliche Form des Konflikts zu meiden versuchen (vgl. auch Watts 2005: xiii; Zarend 2015).

Beiden Ansätzen liegen die Ausführungen zum Face-Begriff von Goffman (1967) sowie das Kooperationsprinzip von Grice (1975) zugrunde. Nach Goffman (1967) ist das Face ein positives Selbstbild, ein positiver sozialer Wert, das/der in sozialen Interaktionen vermittelt und beansprucht wird: „The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact." (Goffman 1967: 5) Mit ‚line' sind dabei verbale und nonverbale Verhaltensweisen in sozialer Interaktion gemeint, mit denen Gesprächsbeteiligte ihre Sicht auf die Situation sowie die Einstellung gegenüber den anderen Teilnehmer:innen vermitteln. Diese sind für die Darstellung des eigenen Selbstbildes wie auch für dessen Wahrnehmung durch andere Beteiligte entscheidend.

Eine weitere Begrifflichkeit nach Goffman (1967), die von Brown & Levinson (1978/1987) und Leech (1983) in ihre Höflichkeitsparadigmen mit aufgenommen wurde, ist die Imagepflege oder die Beziehungsarbeit (*facework*). Aufbau, Erhalt und Pflege des Selbstbildes spielen in jeder Kommunikation eine wichtige Rolle: Mitglieder einer Gesellschaft sind darauf bedacht, sowohl das eigene als auch das Face der anderen Beteiligten zu wahren (Goffman 1967: 11).

Daneben kommt auch das Kooperationsprinzip (*cooperative principle*) nach Grice (1975) in Hinblick auf Höflichkeit zum Tragen. Dieses Prinzip liegt der Kommunikation im Normalfall zugrunde und wird meist unbewusst befolgt, mit dem Ergebnis, dass die Kommunikation aufrechterhalten wird: „Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange." (Grice 1975: 45–46) Das Kooperationsprinzip konkretisiert sich in 4 Maximen:

a) die Maxime der Quantität (*Mach deinen Beitrag so informativ, wie es der aktuelle Gesprächszweck erfordert*);

b) die Maxime der Qualität (*Versuche, einen wahren Beitrag zu geben*);
c) die Maxime der Relevanz (*Sei relevant*);
d) die Maxime der Modalität (*Sei klar; vermeide unklare Ausdrucksweisen*).

Im Normalfall werden diese Maximen eingehalten; interessiert hat die Pragmatik allerdings vor allem, was passiert, wenn sie nicht eingehalten werden. Der Kern von Grices Theorie sind die konversationellen Implikaturen, bei denen einer oder auch mehreren Maximen ostentativ – d. h. für den/die Empfänger:in gut erkennbar – zuwidergehandelt wird, mit dem Zweck, einen nicht expliziten Zweitsinn durch die Äußerung zu transportieren. Bei einer ironischen Äußerung wird z. B. das genaue Gegenteil des Gesagten impliziert.

Die pragmatische Höflichkeitstheorie setzt nun dort an, wo Maximen nicht eingehalten werden, ohne dass damit eine Zweitbedeutung implikatiert werden soll. Hier wurde Grices Theorie als ungenügend empfunden, weil sie Phänomene wie glatte Lügen bei Komplimenten oder auch Verschweigen von relevanten, aber unangenehmen Fakten nicht erklären kann. Es ist kein Zufall, dass eine der beiden –ungefähr gleichzeitig entstandenen – grundlegenden Höflichkeitstheorien, jene von Leech (1983), genau die Struktur von Grices Theorie nachahmt, mit einem das Kooperationsprinzip ergänzenden fundamentalen Prinzip, dem Höflichkeitsprinzip (*Be polite!*), und untergeordneten, konkretisierenden Maximen.[39] In einem ersten Schritt soll allerdings ein spezifischerer Blick auf die andere maßgebliche Höflichkeitstheorie, nämlich jene von Brown & Levinson (1978/1987), geworfen werden.

2.1.7.1 Das Höflichkeitsparadigma von Brown & Levinson

Die Theorie zu Höflichkeit von Brown & Levinson (1978/1987) stützt sich ganz wesentlich auf Goffmans Face-Theorie, erweitert diesen Ansatz jedoch um eine zweite Art von Face: Dem positiven Face, dem nach außen projizierten Selbstbild (s. o.) steht das negative Face, die Handlungsfreiheit und Selbstbestimmung, gegenüber. Beide Faces können durch facebedrohende Akte (FTAs) angegriffen werden, was Face-kompensatorischen Handlungen den Anlass gibt.

Das Modell von Brown & Levinson (1978/1987) macht das Phänomen Höflichkeit (*politeness*) als universale Strategie kommunikativer Konfliktvermeidung an sprachlichen Mitteln (dreier verschiedener Kultursprachen) fest. Höflichkeit wird dabei auf strategisches, zweckrationales Handeln von Modellpersonen (MP) mit folgenden Eigenschaften zurückgeführt (Brown/Levinson 1978/1987: 59–60):

---

39 Das Höflichkeitsprinzip und die Höflichkeitsmaximen werden weiter unten genauer ausgeführt.

a) Alle MP handeln rational. Rationalität bedeutet die Möglichkeit, Mittel daraufhin abzuschätzen, ob sie dazu dienen, möglichst ökonomisch ein Ziel zu erreichen.
b) Alle MP versuchen das (positive) Selbstbild, das sie von sich haben, vor anderen aufrechtzuerhalten. Diesem Selbstbild liegen zwei Grundbedürfnisse (*face wants*) zugrunde: das positive Face, d. h. der Wunsch, von anderen geschätzt und anerkannt zu werden, sowie das negative Face, d. h. das Bedürfnis nach Handlungsfreiheit.
c) Es liegt im wesentlichen Interesse aller MP, gegenseitig ihr Face zu wahren.
d) Manche Handlungen bedrohen intrinsisch das Face (*face threatening act*, FTA).
e) Der/die Sprecher:in versucht, die Gesichtsbedrohung durch den FTA zu minimieren, außer der FTA soll offen und unverblümt geschehen.
f) Je facebedrohender der FTA, desto indirekter und höflicher wird er durchgeführt.
g) Es werden nicht mehr Höflichkeitsstrategien als nötig eingesetzt.

In der Kommunikation streben die Beteiligten also danach, die menschlichen Grundbedürfnisse im Bereich des Face zu erfüllen, d. h. das positive und negative Face zu wahren. Um eine konfliktfreie Kommunikation zu gewährleisten, gilt es, Bedrohungen für das Face abzuwenden oder möglichst gering zu halten. Es können allerdings verschiedene gesichtsbedrohende Handlungen auftreten, die das negative und das positive Face des/der Hörer:in und/oder des/der Sprecher:in inhärent bedrohen können, sogenannte FTAs.

Das positive Face des/der Sprechenden kann etwa durch das Bitten um Verzeihung bedroht werden (*Kannst du mir bitte verzeihen?*), wodurch das eigene Fehlverhalten eingestanden wird. Das positive Face des/der Hörenden kann dagegen z. B. durch Lächerlichmachen angegriffen werden (*Wie siehst du denn aus mit deiner neuen Frisur?*); in diesem Fall wird eine gewisse Respektlosigkeit gegenüber dem/der Hörer:in ausgedrückt. Daneben kann das negative Face des/der Sprecher:in z. B. durch Ausdruck von Dank (*Ich bin dir sehr dankbar, dass du mir in dieser schwierigen Situation geholfen hast.*) in Bedrängnis geraten, da er:sie sich dadurch bescheiden machen und sich selbst auferlegen kann, etwas an den/die Hörer:in zurückgeben zu müssen. Nicht zuletzt kann das negative Face des/der Hörenden etwa durch einen Befehl bedroht werden (*Mach das Fenster zu!*): Der/die Sprechende schränkt durch solche Äußerungen die Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit des/der Hörer:in ein.

Mögliche weitere Bedrohungen für das positive Face des/der Sprecher:in sind z. B. auf ein Kompliment reagieren (er:sie muss dafür eventuell das eigene Face beschädigen), Verlust der physischen Kontrolle über den Körper, Selbsterniedrigung, dummes Verhalten, Bekenntnisse, Zugeben von Schuld oder Verantwortung,

Durchsickern von Gefühlen, Nichtkontrolle von Weinen oder Lachen. Mögliche Bedrohungen des positiven Face des/der Hörer:in sind z. B. direkte Angriffe des positiven Face (Missbilligung, Kritik, Tadel, Verachtung, Anschuldigungen, Widerspruch, Nichtübereinstimmung). Diese implizieren, dass sich der/die Sprecher:in möglicherweise nicht um das Selbstbild des Gegenübers kümmert. Eine weitere Bedrohung kann durch die Gefährdung der Annahme entstehen, dass Hörer:in und Sprecher:in derselben Gruppe mit denselben Idealen und Zielen angehören (Ausdruck unkontrollierter Gefühle, Respektlosigkeit, Tabu-Themen, Unpassendes, schlechte Nachrichten über den/die Hörer:in oder prahlerisch gute Nachrichten über den/die Sprecher:in, Ansprechen heikler Themen, offensichtliches Nichtkooperieren, falscher Gebrauch von Anredeformen).

Die Bedrohungen für das negative Face des/der Sprechenden können ergänzt werden durch das Akzeptieren einer Bitte um Verzeihung, Entschuldigungen, das Akzeptieren von Angeboten (erzeugt Schuldgefühl, kann den/die Sprecher:in einschränken) sowie unwillige Versprechen und Angebote. Das negative Face des/der Hörenden kann außerdem bedroht werden durch a) FTAs, die zukünftige Handlungen des/der Hörer:in prädizieren (Befehle, Bitten, Vorschläge, Ratschläge, Erinnerungen, Drohungen, Warnungen); b) FTAs, die zukünftige Handlungen des/der Sprecher:in gegenüber des/der Hörer:in prädizieren, davon ist auch die Freiheit des/der Hörer:in betroffen (Angebote, Versprechen); c) FTAs, die Wünsche des/der Sprechenden gegenüber Gütern des/der Hörenden prädizieren (Komplimente; Ausdrücke der Bewunderung, der/die Sprecher:in wird vielleicht dem/der Hörer:in etwas wegnehmen; Ausdrücke von starken negativen Gefühlen gegenüber dem/der Hörer:in, der/die Sprecher:in wird vielleicht die Güter des/der Hörer:in beschädigen).

Außerdem beschreiben Brown & Levinson (1978/1987) in ihrem Höflichkeitsmodell fünf Strategien der Gesichtswahrung bzw. der Abmilderung eines FTA.[40] Beteiligte an einer sozialen Interaktion haben bei der Ausführung eines FTA (zumindest) drei einander teilweise widerstrebende Bedürfnisse:

1) den Inhalt des FTA zu vermitteln;
2) effizient oder rasch zu handeln;
3) die Face-Bedrohung zu minimieren.

Wenn 2) nicht größer ist als 3) (z. B. wenn keine Gefahr im Verzug ist), wird die Face-Bedrohung minimiert, an diesem Punkt kommt Höflichkeit ins Spiel.

40 Der Begriff der *Strategie* wird von Brown & Levinson (1978/1987: 92) in drei verschiedenen Bedeutungen verwendet: 1) als übergeordneter (handlungsleitender) Wunsch des/der Sprecher:in, 2) als von diesem abgeleitete, spezifischere Wünsche, 3) als der Einsatz sprachlicher Mittel, die diese Wünsche erfüllen. Eine Strategie verbindet demnach die nicht-sprachliche Ebene (Wünsche, Zwecke) mit der sprachlichen Ebene (konkrete Äußerung) (vgl. auch Thaler 2012).

In Abbildung 4 wird gezeigt, welche Strategien je nach Schwere des FTA und damit je nach Größe der Gefahr, sein Gesicht zu verlieren, angewendet werden:

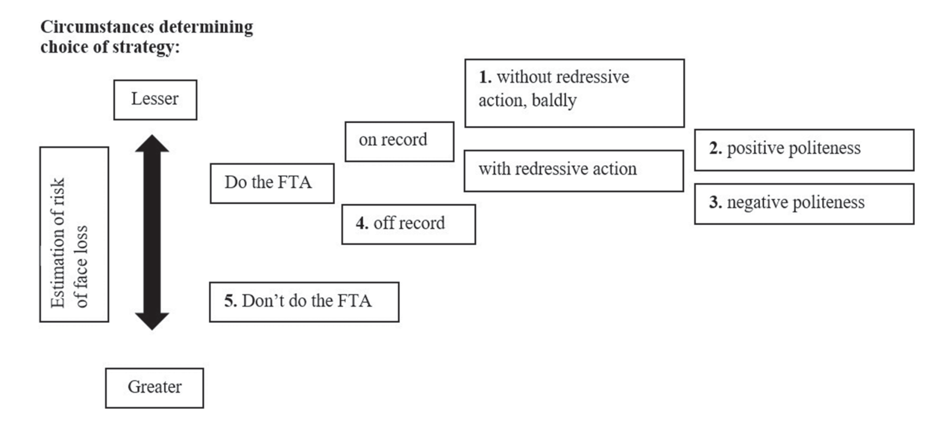


Abb. 4: Strategien der Gesichtswahrung (Brown/Levinson 1978/1987: 69).

Unter 1.) *Bald-on-record* fallen explizite FTAs, die direkt geäußert werden, ohne Versuch der Gesichtswahrung. Diese sind typisch, wenn Effizienz und Dringlichkeit von hoher Bedeutung sind bzw. wenn Gefahr im Verzug ist (*Hilfe!*); bei Einladungen, die den/die Adressierte:n auffordern, gegen mögliche (Gesichts-)Interessen des/der Sprechenden zu handeln (*Setzen Sie sich!*); bei aufgabenorientierten Diskursen (*Geben Sie 3 Löffel Zucker hinzu.*); oder auch wenn Dringlichkeit suggeriert wird (*Vergeben Sie mir!*). Brown & Levinson (1978/1987: 94–95) bezeichnen mit *bald-on-record* solche Äußerungen, für die die Gesichtswahrung sekundär ist und die für eine maximal effiziente Informationsvermittlung eingesetzt werden.

Unter 5.) Verzichte auf den FTA fallen solche Handlungen, die so heikel sind, dass sie ganz unterlassen werden. Von den dazwischenliegenden Strategien sind 2.) Positive Höflichkeit und 3.) Negative Höflichkeit als eigentliche Höflichkeit anzusehen, 4.) *Off record* ist eine Form der verhüllenden und nur mit Andeutungen arbeitenden Sprechweise, die nicht zu den Höflichkeitsstrategien im engeren Sinn zählt. Zu den impliziten, verdeckten (*off record*-)Strategien zählen etwa Andeutungen, Tautologien (z. B. *Wenn es kalt ist, ist es kalt.*), Metaphern, Ironie, rhetorische Fragen, mehrdeutige und vage Aussagen.[41]

41 Beispiel: Ein Gast findet es heiß und stickig und möchte, dass das Fenster trotz des stürmischen Wetters geöffnet wird. Er:sie vermutet allerdings, dass das seine/ihre Gastgeber:innen als Zumutung empfinden könnten, und sagt deshalb vorsichtig: *Sie mögen es gerne sehr warm, nicht wahr?*

Ausgleichende Handlungen (*redressive actions*) sollen zeigen, dass eine Face-Verletzung nicht intendiert ist. Je nachdem, ob sie eher dem positiven Face des/der Hörer:in *schmeicheln* oder dem negativen Face Rechnung tragen, unterscheiden Brown & Levinson (1978/1987) negative Höflichkeit (*negative politeness*) und positive Höflichkeit (*positive politeness*):

a) Negative Höflichkeit, durch die der/die Sprecher:in den Effekt des FTA auf das negative Face des/der Hörer:in vermindert. Dazu gehören konventionelle Indirektheit (*Können Sie mir das Salz reichen?*), Hedges und Vagheit (*Das neue Buch von XY soll gut sein.*), Situationen, in denen der/die Adressierte zu keinen Handlugen gezwungen wird (*Könntest du mir vielleicht dein Auto leihen?*) sowie Entschuldigungen (*Ich möchte Sie nicht stören, aber könnten Sie hier weggehen?*).
b) Positive Höflichkeit, durch die der/die Sprecher:in sichtbar macht, dass es ihm/ihr ein Anliegen ist, das positive Face des/der Hörer:in zu wahren: Verweis auf geteiltes Wissen (*common ground*, Verwendung von In-group-Markierungen, Anreden, Small Talk, Vermeidung von Differenzen, Präsupponieren von Gemeinsamkeiten). Der/die Sprecher:in suggeriert, dass er:sie und der/die Adressierte kooperieren (der/die Sprecher:in zeigt an, die Wünsche des/der Hörer:in zu kennen, der/die Sprecher:in macht Angebote, Versprechen, erfüllt Wünsche des/der Adressierten).

Es kann auch zu einer Kombination von positiver und negativer Höflichkeit kommen, etwa in Äußerungen wie: *Du bist so toll! Du kannst das so gut! Bitte mach das für mich!*. Im ersten Teil der Äußerung (*Du bist so toll! Du kannst das so gut!*) bringt der/die Sprecher:in seinem/ihrem Gegenüber Anerkennung und Wertschätzung entgegen und formuliert davon ausgehend im zweiten Teil (*Bitte mach das für mich!*) eine höfliche Bitte.

In Bezug auf Höflichkeit spielen außerdem drei Einflussfaktoren als Messwerte für die Gewichtigkeit (*amount of politeness*) eine Rolle: das jeweilige Machtverhältnis der Interagierenden (P = *power slope*), die soziale Distanz zwischen ihnen (D = *social distance*) sowie das soziale Gewicht der verbalisierten Handlung (R = *rank* oder auch *size of imposition*) (vgl. Brown/Levinson 1978/1987; Leech 1980; hier adaptiert nach Thomas 1995: 124 angeführt). Dabei gilt in Hinblick auf das Machtverhältnis: Je größer das Machtgefälle zwischen den Gesprächsbeteiligten ist, desto mehr Höflichkeit und Indirektheit werden eingesetzt. Mit der sozialen Distanz geht einher, dass, je vertrauter die Gesprächspartner:innen sind, desto direkter können ihre Äußerungen sein (Bitten können z. B. direkter geäußert

---

Vielleicht verstehen die Gastgeber:innen die Andeutung sofort, vielleicht erkennt der Gast auch aus deren Reaktionen, ob er:sie zu Strategie 3 übergehen kann.

werden). Im Zusammenhang mit der *size of imposition* steht die Frage, wie stark gesichtsbedrohend z. B. eine Bitte oder Aufforderung ist bzw. wie sehr der Handlungsspielraum eingegrenzt wird.[42]

Das Gewicht eines FTA kann ausgehend von diesen drei Faktoren nach folgender Formel bestimmt werden:

$$\mathbf{W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x}$$

W_x, das Maß für das Gewicht eines FTA, ergibt sich aus der Summe von:
a) D = Maß für die Distanz;
b) P = Maß für die Power/Macht, die der/die Hörer:in über den/die Sprecher:in besitzt;[43]
c) R = Maß für die Stärke der Bedrohung durch den FTA.

Das heißt, ein FTA ist umso gewichtiger, je weniger vertraut die Kommunikationsbeteiligten sind, je größer das Machtgefälle ist und je bedrohlicher eine bestimmte Handlung an sich ist. So stellt die Aussage *Mach mal das Fenster zu!* eher einen FTA dar, wenn ein/e Student:in diese gegenüber einem/einer Professor:in tätigt, als wenn eine Mutter diesen Befehl an ihr Kind richtet. Besteht hingegen ein kollegiales Verhältnis zwischen Professor:in und Student:in und befinden sich beide in einem situativ ungezwungenen Kontext außerhalb des Seminarraums, erhält auch diese Aussage trotz hierarchischer Strukturen eine andere Gewichtung.

Alle drei Faktoren sind in dem Höflichkeitsparadigma von Brown & Levinson (1978/1987: 74, 76) nicht als deren tatsächliche Ausprägungen zu interpretieren, sondern sie sind davon abhängig, wie sie von den Gesprächsbeteiligten empfunden und vorausgesetzt werden, und stehen damit in Verbindung mit deren Einstellungen bzw. Einschätzungen der Situation: „these [factors] are not intended as sociologists' ratings of actual power, distance, etc., but only as actors' assumptions of such ratings, assumed to be mutually assumed, at least within certain limits." (vgl. auch Thaler 2012 sowie die Ausführungen weiter oben)

42 Vgl. auch den Unterschied zwischen *free* und *non-free goods* bei Goffman (1967). *Free* bedeutet minimale Indirektheit, z. B. jemanden fragen, wie spät es ist; *non-free* steht in Verbindung mit einem höheren Maß an Höflichkeit, z. B. jemanden darum bitten, eine größere Geldsumme zu leihen.

43 P kann sowohl rollen- als auch situationsabhängig sein.

2.1.7.2 Das Höflichkeitsparadigma von Leech

Die zweite die Forschungsrichtung begründende Höflichkeitstheorie stammt von Leech (1983). Nach Leech (1983) impliziert Höflichkeit fundamental, dass es eine Unterscheidung zwischen *ego* und *alter* gibt. *Ego* und *alter* werden unterschiedlich behandelt, nicht wie bei Brown & Levinson (1978/1987), wo alle vier Faces gleichberechtig sind und nichts darüber ausgesagt wird, welches wichtiger ist. Leech (1983) hält fest, dass in der Haltung, die in einer Kommunikationssituation zur Schau getragen wird, die beiden Faces des/der angesprochenen Hörer:in vorrangiger geschont werden müssen als die des/der Sprecher:in.

In der Höflichkeitstheorie von Leech (1983: 80) wird *politeness* als Erklärungsinstrument beschrieben, „why people are often so indirect in conveying what they mean". Leech (1983) geht in seinem Paradigma von einem Höflichkeitsprinzip (*politeness principle*) aus:

> Minimize (all the things being equal) the expression of impolite beliefs; maximize (all the things being equal) the expression of polite beliefs. (Leech 1983: 79)

Leech (1983) stellt dieses Höflichkeitsprinzip dem Kooperationsprinzip von Grice (1975) zur Seite. Dieses erklärt das Kommunikationsverhalten in Gesprächssituationen, in denen sich Beteiligte nicht an das den Maximen von Grice zugrunde gelegte Kooperationsprinzip halten – aber ohne eine Implikatur erzeugen zu wollen. Betritt z. B. ein Gast das Haus mit schmutzigen Schuhen und sagt zum/zur zusehenden Bewohner:in *Ich mache ganz schönen Dreck hier*, so verstößt er:sie gegen die Maxime der Relevanz, da beide Personen sehen, dass es dreckig ist. Die Äußerung wird allerdings entsprechend nicht als Information verstanden, sondern als höfliche Entschuldigung.

Das Höflichkeitsprinzip unterteilt Leech (1983: 132) in sechs verschiedene Höflichkeitsmaximen:[44]

a) Takt-Maxime:
   - Minimiere die Kosten von anderen.
   - Maximiere den Nutzen von anderen.
   - Diese Maxime steht in Verbindung mit der Variabel *size of imposition*, es können etwa sog. *Minimizer* eingesetzt werden, um den Grad der Gesichtsbedrohung einer bestimmten Handlung abzuschwächen, z. B. *Warte mal eine Sekunde!*.
b) Anerkennungs-Maxime:
   - Minimiere die Missbilligung anderer.
   - Maximiere das Lob anderer (z. B. *Was für ein gutes Essen du gekocht hast!*).

44 Diese Maximen können allerdings von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein.

c) Großzügigkeits-Maxime:
   – Minimiere den Nutzen für dich selbst.
   – Maximiere die Kosten für dich selbst.
   – Das heißt, den Bedürfnissen des/der Sprecher:in wird im Gegensatz zu jenen des Gegenübers ein geringerer Stellenwert beigemessen, z. B. *Ich kann dir mein Auto leihen.*
d) Bescheidenheits-Maxime:
   – Minimiere Selbstlob.
   – Maximiere Selbstkritik (z. B. *Wie dumm von mir!*).
e) Übereinstimmungs-Maxime:
   – Minimiere Nichtübereinstimmung zwischen dir und anderen.
   – Maximiere Übereinstimmung.
f) Sympathie-Maxime:
   – Minimiere Antipathie zwischen dir und anderen.
   – Maximiere Sympathie.

Leechs Höflichkeitsverständnis basiert auf einem Kalkül der Kosten (*cost*) und des Nutzens (*benefit*) innerhalb einer Interaktion für die Beteiligten. Es gibt viele Situationen, in denen der/die Sprecher:in sein/ihr eigenes Face zurücknehmen muss, um die Kosten für das Gegenüber so gering wie möglich zu halten und gleichzeitig dessen Nutzen zu erhöhen. Es passiert demnach eine Zielrichtung auf das *alter*, zugleich wird das *ego* ‚heruntergemacht'. Demnach wäre eine Äußerung wie *Ich kann dir mein Auto leihen* im Sinne Leechs als höflich aufzufassen, denn sie erhöht den Nutzen des Gegenübers und schränkt gleichzeitig den/die Sprecher:in ein.

2.1.7.3 Die Weiterentwicklung von Modellen zu (Un-)Höflichkeit

Nach den grundlegenden Höflichkeitsmodellen von Brown & Levinson (1978/1987) und Leech (1983) ist die Höflichkeitsforschung nicht stehen geblieben, sondern es haben sich weitere Ansätze entwickelt, die hier kurz wiedergegeben werden. 2001 entstand eine neue Schule, die durch Eelen (2001) in Gang gesetzt wurde. Die sogenannte postmoderne oder diskursive Annäherung an die Höflichkeit, z. B. bei Mills (2003), Watts (2003, 2006), Culpeper (2005, 2008, 2011), Kerbrat-Orecchioni (2007), Locher & Watts (2008) sowie Held (2009, 2010), führte die Unterscheidung zwischen pol1 (*first-order politeness*) und pol2 (*second-order politeness*) ein. Der Höflichkeitsbegriff erster Ordnung umfasst die idealisierten Verhaltensformen, die in einer Sprachgemeinschaft als höflich bzw. unhöflich wahrgenommen und bezeichnet werden. Es handelt sich hierbei also um den alltagssprachlichen Gebrauch der Begriffe *Höflichkeit* und *höflich* (Thaler 2012: 15). Demgegenüber steht ein Begriffsverständnis zweiter Ordnung, in dem Höflichkeit als theoreti-

sches Konstrukt aufgefasst wird. Es geht darum, grundlegende Fragen danach zu klären, wie sich Höflichkeit in der Interaktion manifestiert und welche Faktoren die Strategiewahl des/der Sprecher:in beeinflussen, wenn er:sie etwas höflich vermitteln möchte (Fraser 2001: 1424). In *first-order politeness* stehen die Einschätzungen des/der Sprecher:in und/oder des/der Hörer:in im Zentrum, ob ein bestimmtes sprachliches Verhalten höflich oder unhöflich ist; *second-order politeness* beschreibt die Forschungsperspektive, aus der heraus dieses Verhalten erklärt wird (Thaler 2012: 16).

Watts (2003: 144) entwickelte ein Höflichkeitsmodell, in dem er die Auffassung vertritt, dass unmarkiertes (höfliches) Verhalten als „political behaviour" beschrieben werden sollte, während der Begriff Höflichkeit („politeness") für Fälle reserviert werden sollte, in denen Sprecher:innen mehr Höflichkeit einsetzen, als es die Situation erfordert: „Political behaviour is that behaviour, linguistic and non-linguistic which the participants construct as being appropriate to the ongoing social interaction." (Watts 2003: 257). Höflichkeit wird dahingegen als „excess of political behaviour" (Watts 2003: 259) definiert; dieser Überschuss kann als höflich interpretiert werden, er kann aber auch ins Gegenteil umschlagen.

Culpeper (1996, 2005, 2008) weitete das Forschungsinteresse auf Unhöflichkeitsphänomene (*impoliteness*, *rudeness*) aus.[45] Mit seiner klassischen Arbeit zur Unhöflichkeit („Towards an anatomy of impoliteness", 1996), setzte sich der Autor zum Ziel, unhöfliches sprachliches Verhaltens in Anlehnung an den Face-Begriff von Brown & Levinson zu klassifizieren. Darüber hinaus untersuchte Culpeper die soziale Dimension von Unhöflichkeit sowie den Zusammenhang zwischen Unhöflichkeit und Macht. In seinen späteren Arbeiten (2005, 2008, 2011) ergänzte er seine Konzeption durch die Erkenntnis, dass sich (Un-)Höflichkeit nicht allein an sozialen und linguistischen Normen ablesen lässt, die für alle Sprecher:innen gleichermaßen und für jeglichen Kontext gleich gelten: „what might be evaluated negatively for some might not be by others, or even might be considered positive." (Culpeper 2011: 25) Diese Auffassung vertritt auch Bonacchi (2013) in ihrer Veröffentlichung zu (Un-)Höflichkeit im Deutschen, Italienischen und Polnischen. Nach Bonacchi (2013) lassen sich Höflichkeit und Unhöflichkeit nicht per se feststellen oder analysieren, sondern beide Phänomene sind interaktionsabhängig. Dabei spielen die in der jeweiligen Gesellschaft etablierten sozialen Normen, die Realisierung sozialer Zwecke sowie geltende Werteschemata eine Rolle (Bonacchi 2013: 83–84). Die Autorin (2013: 84) unterscheidet drei Typen von Verhalten:

45 Daneben beschäftigten sich auch Watts (2003, 2006) und Kerbrat-Orecchioni (2010) mit Unhöflichkeit.

a) Verhalten, das in Bezug auf die sozialen Normen als positiv markiert (höflich), nicht markiert (nicht höflich) oder negativ markiert (überhöflich, unhöflich) ist;
b) Verhalten, das in Bezug auf die Erhaltung der sozialen Zwecke adäquat oder inadäquat ist;
c) Verhalten, das in Bezug auf die geltenden Werteschemata als „höflich", „nicht höflich" und „unhöflich" gilt.

Die Fragestellungen und Erkenntnisse der Höflichkeitsforschung haben inzwischen auch Eingang in die konversations- und gesprächsanalytische Forschung gefunden. In der ursprünglichen Konversationsanalyse des ganz klassischen Zugangs (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) ist Höflichkeit keine relevante Kategorie, u. a. weil die Konversationsanalyse bereits vor den Höflichkeitstheorien entstand. Allerdings gibt es Forscher:innen, die sich konversations- und gesprächsanalytisch mit dem Thema Höflichkeit auseinandersetzen und damit Höflichkeit als relevante Fragestellung in die Konversationsanalyse/Gesprächsanalyse einführen.

2.1.7.4 Höflichkeit in der Gesprächsforschung

In der Gesprächsforschung wird Höflichkeit als theoretischer Beschreibungsrahmen für kommunikative Verhaltensweisen aufgefasst, wobei immer das Primat der Interaktion gilt. Durch die Ausrichtung auf den interaktiven und sequenziellen Verlauf einer Gesprächssituation ergänzt die Gesprächsforschung die auf Sprechakte ausgelegten ursprünglichen Höflichkeitsmodelle, wo die Sprecherperspektive stark in den Vordergrund und die Hörerperspektive in den Hintergrund gestellt wird. Außerdem erweitern gesprächsanalytische Arbeiten das Phänomen Höflichkeit um natürliche, authentische Daten; ursprünglich wurden Höflichkeitsstrategien nämlich häufig in isolierten Mini-Kontexten untersucht, oft auch mit erfundenen Beispielen.[46] Interessanterweise stellen bereits Brown & Levinson (1978/1987: 10) fest, dass „some strategies for FTA-handling are describable only in terms of sequences of acts or utterances, strung together as outputs of hierarchical plans". Damit nähern sie sich an die Betrachtung der lokalen *turn-by-turn*-Organisation von Gesprächen (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) an, die einen Turn als das Ergebnis kollektiver Arbeit der Beteiligten postuliert.

Politeness als Begriff ist im konversationsanalytischen Vokabular nicht verankert, auch wenn die Konversationsanalyse/Gesprächsforschung untersucht, wie Interaktionen gestaltet werden, um eine soziale Ordnung herzustellen. Face und

---

46 Häufig wurde auch gefragt: *Was würdest du in dieser Situation sagen?* Demgegenüber stellen Methode und Ansatz der Konversationsanalyse/Gesprächsforschung einen großen Schritt in Richtung Empirie dar.

Übereinstimmung/Nicht-Übereinstimmung (*alignment/disalignment*) zwischen den Gesprächsbeteiligten werden im sequenziellen Kontext der Interaktion und unter Bezugnahme der Aktivitäten aller Teilnehmer:innen betrachtet (vgl. Hayashi 1996). Mit Übereinstimmung (*alignment*) einher gehen sog. Präferenzstrukturen (vgl. Sacks/Schegloff 1979, Sacks 1992). Für bestimmte Paarsequenzen kommen als *second pair part* zwei (oder auch mehrere) alternative Optionen in Frage, z. B. kann eine Einladung entweder angenommen (präferiert) oder abgelehnt (dispräferiert) werden. Präferenz ist dabei eine Frage der sequenziellen Strukturierung eines Gesprächs und nicht der individuellen Entscheidung der Gesprächsteilnehmer:innen (Kasper 2009: 27). Die präferierte Form kann daran erkannt werden, dass sie unmarkiert ist, die dispräferierte Form ist dagegen markiert, d. h., sie enthält Verzögerungselemente, Pausen, Entschuldigungen, Vorankündigungen, Erklärungen usw. Brown & Levinson (1978/1987) halten fest, dass Präferenz und Dis-Präferenz in vielen Fällen mit *face saving* zusammenfällt bzw. vor dem Hintergrund der Gesichtswahrung determiniert und motiviert ist. Interaktant:innen zeigen zwar generell eine *preference for agreement and contiguity* (Sacks 1973), allerdings ist beispielsweise bei Komplimenten der präferierte zweite Part eine Zurückweisung oder Minimierung (vgl. Gülich/Mondada 2008: 53).

Sollen Höflichkeit und Konversationsanalyse miteinander in Einklang gebracht werden, so muss das Höflichkeitsmodell in dem Sinne aufgebrochen werden, dass Höflichkeitsstrategien nicht in isolierten Kontexten und nicht nur aus rein sprechakttheoretischer Perspektive betrachtet werden: „the speaker's redressive strategies cannot be explained in terms of individual, or some combination of individual, speech actions alone." (Hayashi 1996: 252)

2.1.7.5 Höflichkeit in der Orchesterprobe

Höflichkeit ist auch in der Orchesterprobe ein relevantes Thema. Der Instruktionskontext der Orchesterprobe birgt in sich bereits automatisch Face-Bedrohungen: Dirigent:innen sind ständig mit dem Dilemma konfrontiert, ob und wie sie gesichtsbedrohende Handlungen ausführen sollen oder ob sie diese unterlassen sollen. Dabei ist vor allem das negative Face der Musiker:innen bedroht, da der/die Dirigent:in durch seine/ihre Instruktionen die Handlungsfreiheit der Musiker:innen einschränkt. Zugleich kann auch das positive Face der Musiker:innen zum Angriffspunkt werden, wenn der/die Dirigent:in Kritik am Gespielten übt. Daneben können FTAs auftreten, die das positive Face des/der Dirigent:in bedrängen, etwa wenn der/die Dirigent:in entschuldigende Ausdrücke verwendet (z. B. *sorry* bei Unterbrechungen) oder auch wenn die Musiker:innen spielen, sobald der/die Dirigent:in spricht; in diesem Fall sind Autorität und Professionalität des/der Dirigent:in bedroht. Das negative Face des/der Dirigent:in bleibt in den meisten Fällen unberührt.

Gleichzeitig ist für Höflichkeit das Machtgefälle (vgl. die Faktoren *social distance* und *power*) zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben ausschlaggebend (der/die Dirigent:in steht hierarchisch über den Musiker:innen). Die beiden Faktoren *social distance* und *power* prägen sich in der Orchesterprobe folgendermaßen aus:

a) Der/die Dirigent:in ist alleinige/r Sprecher:in (in den allermeisten Fällen);
b) der/die Dirigent:in bestimmt den Ablauf der Probe;
c) der/die Dirigent:in hat die Partitur vor sich liegen, in der alle Musikstimmen gesammelt sind (die Musiker:innen haben nur ihre jeweilige Stimme auf ihren Notenpulten aufliegen);
d) der/die Dirigent:in kann die Musik zu jeder Zeit unterbrechen;
e) der/die Dirigent:in instruiert die Musiker:innen;
f) der/die Dirigent:in bestimmt, was und wie gespielt wird und auch wer spielt, allerdings immer mit Orientierung an der Partitur.

Der Faktor *rank* ist aufgrund der sozialen Distanz und des Machtgefälles zwischen Dirigent:in und Musiker:innen nicht unbedingt ausschlaggebend. Da es in der Orchesterprobe ein Muster gibt, das die Situation definiert bzw. ein institutioneller Kontext gegeben ist, ist das Gewicht von FTAs nicht so groß wie etwa in einer alltäglichen Gesprächssituation. Daneben ist der Faktor *social distance* davon abhängig, wie gut sich der/die Dirigent:in und die Musiker:innen kennen. Deshalb unterliegt dieser Faktor auch einer gewissen Variation/Veränderung, je nachdem, wie vertraut die Beteiligten an einer Orchesterprobe miteinander sind.

Ausgehend von diesen Beobachtungen kann die Face-Bedrohung in Orchesterproben wie folgt dargestellt werden (vgl. Tab. 2):

Tab. 2: Face-Bedrohung in Orchesterproben.

	Dirigent:in	**Musiker:innen**
Positives Face	manchmal gefährdet	gelegentlich gefährdet
Negatives Face	fast nie gefährdet	ständig stark gefährdet

Wie mit Face-Bedrohungen in Orchesterproben effektiv umgegangen wird, zeigt folgendes Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* mit dem Dirigenten Antony Hermus:

```
01   MM   ♪((spielen))♪
02   D    &%a:h!%& c'est très bon! c'est %très bon! c'est très-% très bon!
     d    &hört auf zu dirigieren&
     mm    %♪((spielen))♪%           %♪((spielen))♪------>%
```

```
03   D    &°h:: ta::m ta:: ta:&
          &blickt auf Partitur&
04        &°h: c'est possible (.) eh- de avoir un PEU plus de <<h> TE:MPS>,
          &blickt zum Orchester ---->
05        (0.3) dans le NOI:R.&
                          ---->&
```

In Z02 weist der Dirigent gestisch durch die Beendigung seines Dirigats eine Unterbrechung der Musik an. Parallel dazu verwendet er verbal die Interjektion *ah* als Ausruf der (bewundernden) Überraschung sowie der Gutheißung. Diese Interjektion evaluiert gemeinsam mit den Ausdrücken *c'est très bon* und zeigt eine Ratifizierung seitens des Dirigenten an. Damit übt der Dirigent *positive politeness*: Er lobt die Musiker:innen und bemüht sich, eine gemeinsame, emphatische Basis aufzubauen. Gleichzeitig kompensiert er dadurch den gesichtsbedrohenden Akt des Unterbrechens, der eine Attacke gegen das negative Face der Musiker:innen darstellt. In Z03 lokalisiert der Dirigent durch sein Vorsingen eine bestimmte Stelle in der Partitur, zu der er in Z04 und Z05 eine Anweisung gibt. Diese Anweisung äußert er nicht direkt, z. B. in Form eines Imperativs, sondern er verpackt sie in eine indirekte, unaufdringlichere Form: *c'est possible de avoir.* Damit gibt er zu verstehen, dass er die Musiker:innen nicht in ihrer Handlungsfreiheit einschränken möchte – *negative politeness* kommt ins Spiel. Auf ähnliche Weise wirkt das minimierende Adverb *un peu* – ebenfalls in Z04 –, das in Verbindung mit der Takt-Maxime nach Leech (1983) steht: *Minimiere die Kosten von anderen.* Die Verwendung dieser abgeschwächten Formen, um eine bestimmte Stelle in der Partitur anzuweisen, geht außerdem mit dem Faktor *size of imposition* einher. Je gesichtsbedrohender eine bestimmte Handlung ist (hier: das Anweisen/Korrigieren), desto indirekter wird sie ausgeführt. Diese Indirektheit bzw. Höflichkeit verschleiert gleichzeitig die tatsächlichen Machtstrukturen in der Orchesterprobe: Zur Schonung des positiven Face der Musiker:innen rückt der Dirigent hierarchische Gefüge in den Hintergrund.

Außerdem veranschaulicht das Beispiel eine Reihe an markiert realisierten Äußerungen, etwa das Lob an die Musiker:innen in Z02 oder die *hedgenden* Formen in Z04. Diese Äußerungen können auch als „face flattering acts“ (FFAs), als positives Pendant zu FTAs bezeichnet werden (Kerbrat-Orecchioni 2010: 37). Unter solche FFAs (oder auch *face enhancing acts*) werden Handlungen gefasst, die gut für das Face sind und dem Face schmeicheln, etwa lobende Ausdrücke, Komplimente oder Ratschläge (z. B. *Könntest du mir einen Ratschlag geben?*).

Im empirischen Teil dieser Studie soll beobachtet werden, wo in der Orchesterprobe Face-Bedrohungen auftauchen und welche logisch kalkulierten positiven (Anerkennung, Respekt, Ehrerweisung) und negativen (Abschwächungen, Aner-

kennung des Rechts auf Handlungsfreiheit der Adressierten, Distanzwahrung) Höflichkeitsstrategien und/oder FFAs zum Einsatz kommen.

2.2 Kommunikation in Orchesterproben als Gegenstand der Forschung

Die Orchesterprobe dient der Vorbereitung und Erarbeitung eines musikalischen Werks von Dirigent:in und Orchester. Sie bietet Raum für ‚Fehler' oder auch unvollkommene Versuche, für Wiederholungen von musikalischen Passagen und für die Besprechung von spezifischen Stellen in der Partitur. Für Außenstehende ist der Zugang zu diesem Proben und Probieren grundsätzlich versperrt. Erst in der Aufführung des erprobten Werks erhält die Öffentlichkeit bzw. das Publikum Zugang zu dem, was sich als Produkt aus dem Arbeitsprozess zwischen Dirigent:in und Musiker:innen herauskristallisiert hat. In diesem Sinne können das Orchester als Institution und die Orchesterprobe als zu erforschendes Feld als „closed access groups" (Hornsby-Smith 1993: 53) aufgefasst werden, die nur für Autorisierte zugänglich sind (vgl. auch Schütte 1991: 21). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass bis dato wenig Literatur zu Kommunikations- und Interaktionsmustern in Orchesterproben existiert. Auch in Studien zu Probenstrategien (vgl. z. B. Price/Byo 2002; Biasutti 2012) wird die Kommunikation in der Orchesterprobe nur am Rand behandelt. Biasutti (2012) hält beispielsweise fest, dass

> [conductors] tend to sing or play a particular passage instead of explaining verbally what they are looking for. There is also the issue of pacing: speaking too much breaks down the rehearsal rhythm, it interrupts the music flow and the players' concentration, resulting in lower efficiency. However, short and precise instructions were considered efficacious during rehearsing. (Biasutti 2012: 64)

In solchen Studien wird eine vermehrte Kommunikation über Dirigiergesten propagiert; zu viele verbale Anweisungen bzw. Unterbrechungen des/der Dirigent:in werden dahingegen als weniger effizient für einen konstruktiven Fortgang der Probentätigkeit gehandelt. Unsere Daten – so wird sich im empirischen Teil dieser Studie zeigen – beweisen allerdings das Gegenteil. Der verbale Anteil in den Proben ist hoch, d. h., die Dirigent:innen in unserem Korpus unterbrechen oft die Musik, um Musikalisches zu besprechen, zu korrigieren und neu anzuweisen. Die vorliegende Arbeit soll dabei helfen, die Lücke, die es in der Untersuchung der Kommunikation zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben gibt, zu schließen. Nachfolgend sollen einschlägige Studien zur Erforschung der Orchesterprobe als Kommunikationssituation skizziert werden. Dabei werden vor allem

solche Studien berücksichtigt, die die Orchesterprobe dezidiert empirisch, d. h. auf der Basis authentischer Daten erschließen.

Bereits Emanuel A. Schegloff – einer der Hauptvertreter der Konversationsanalyse – äußerte in einem Interview eine noch unkonkrete Forschungsidee, wie – in Anlehnung an „Making Music Together" von Schütz (1964) – Musikmachen untersucht werden könnte:

> The initial motivating idea was to examine several distinct orders of interactivity which supply the infrastructure for making music together: the embodied interactive conduct of playing itself, the interaction at rehearsal through which the playing is developed, and the interaction written into the score by the composer. (Prevignano/Thibault 2003: 15–16)

Schegloff bezog sich in seiner Aussage auf gesammelte Videodaten von Proben sowie der anschließenden Aufführung eines Streichquartetts. Die Studien von Haviland (2007, 2011), in denen er sich der konversationsanalytischen Methode folgend der Frage der Koordination in Masterklassen und Ensembleformaten widmet, stellen eine erste Umsetzung der Idee von Schegloff dar. Haviland zeigt, wie professionelle Musiker:innen verbale Kommentare und Vorschläge mit körperlichen Ausdrucksformen (*embodied demonstrations*) abwechseln, um Musikstudent:innen ein Feedback zu ihrer musikalischen Performance zu geben. Auf diese Weise kann illustriert werden, wie eine musikalische Passage mit einem Streichinstrument nicht gespielt oder richtig gespielt werden soll (vgl. Haviland 2007: 155–159). Außerdem konstatiert der Autor eine multimodale Koordination zwischen den beteiligten Musiker:innen (Profis/Master und Lernende). Diese entsteht aus dem komplexen Zusammenspiel der unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Sprache, Gestik, Gesang, Spiel und Mimik. In musikalischen Masterklassen werden so die Körper der Musiker:innen – laut Haviland (2007: 170–171) – „at once vehicles of performance and meta-performance, means for making music and for communicating about music". Bedeutung wird demnach auf dynamische und multimodale Art und Weise hergestellt.

Auch Keating (1993) arbeitet mit authentischen Daten, wenn sie Korrektursequenzen in einer Bandprobe untersucht. Die Autorin stellt fest, dass „in the context of the music rehearsal, error correction […] an important focus of group activity" ist (Keating 1993: 412). Sie versteht Korrekturen als Turns, die anderen Bandmitgliedern anzeigen, wie sie etwas spielen sollen (z. B. „do it with punch"). Solche Korrekturen tragen dazu bei, dass Aushandlungen stattfinden und auch andere Bandmitglieder ihren Standpunkt einbringen können: „[…] a potentially divisive activity (correction) becomes a source of negotiation and invitation for collaboration." (Keating 1993: 419)

Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013) verwenden in ihrer Studie zu Gesangs-Masterklassen den Begriff „directives" anstelle von Korrekturen. Sie

untersuchen Übergänge zwischen Instruktions- und Performanceteilen sowie die Platzierung von Instruktionen in Masterklassen-Sequenzen für Gesang. Unter Instruktionen (oder „directives“) verstehen die Autor:innen „[...] instructional first actions, which initiate and make relevant complying response actions, oriented to putting the directive into practice“ (Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013: 26). Solche Instruktionen werden von Masters gegeben, indem sie mehrere semiotische Ressourcen kombinieren (etwa Sprache, Gestik, physische Orientierung und Proxemik), und sind damit Teil des ‚doing being a master‘. Die Gesangsstudent:innen setzen die Instruktionen um, wenn sie performen, und zeigen damit ein ‚doing being a student‘ an („Putting directives into practice is the default and most relevant type of next action for students“, Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013: 42). Die Instruktionen des Masters und die Realisierung durch die Student:innen bedingen sich dabei gegenseitig: Eine Instruktion macht eine musikalische (bzw. gesangliche) Umsetzung (‚embodied musical performance‘) relevant. Instruktionen in Masterklassen können in zwei unterschiedliche Typen unterteilt werden: jene, die eine Umsetzung an einem unspezifischen, späteren Punkt relevant setzen (‚non-local action directives‘), und solche, die eine unmittelbare Umsetzung erfordern (‚local action directives‘). Letztere werden von Student:innen als mögliche Gelegenheiten für einen Wiedereinstieg in die Performance interpretiert (das ist Teil von ‚doing being a learner‘). Allerdings ist nicht immer klar (z. B. innerhalb von Instruktionsclustern, d. h. mehreren aneinander gereihten Instruktionen), ob die Instruktionssequenz des Masters bereits abgeschlossen ist und einen Wiedereinstieg initiiert („instruction final“) oder ob noch weitere Instruktionen folgen können („instruction internal“). Die grundsätzliche Frage, die sich hier stellt, ist „NOW or NOT NOW?“. Allerdings entscheidet immer der Master – und nicht der/die Gesangsstudent:in – wann es zu einem Wiedereinstieg kommt.

Erste ethnomethodologisch ausgerichtete Arbeiten zu Proben von Amateurorchestern, in denen der Autor teils selbst als Musiker mitwirkt, stammen von Peter Weeks (1985, 1990, 1996). In seiner ersten Arbeit (1985) – „Error Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework“ – vergleicht Weeks Reparatursequenzen[47] in Vorleserunden im schulischen Unterricht mit Reparaturen/Korrekturen in Orchesterproben. Der Autor arbeitet einen Unterschied zwischen ‚regulären‘ und aufgeführten Interaktionsanteilen heraus: In der ‚regulären‘ Interaktion wird die aufgeführte Aktivität themati-

47 *Reparaturen* sind hier im Sinne der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (KA) zu verstehen, d. h., es handelt sich um Elemente der Interaktion, die von den Gesprächsteilnehmer:innen als ‚reparaturbedürftig‘ behandelt werden. In der Orchesterprobe entscheidet der/die Dirigent:in als „authorized correction-agent“ (Weeks 1996: 253), welche musikalischen Segmente reparaturbedürftig sind, und kommuniziert diese den Musiker:innen.

siert. Das heißt, es gibt zwei Aktivitätssysteme, die miteinander verzahnt sind: die ‚reguläre Interaktion' und die ‚Performance'. Die beiden Settings unterscheiden sich darin, dass in der Schule der/die Lehrer:in den Fehler (*correctable*) identifiziert und die Schüler:innen dazu animiert, sich selbst zu korrigieren (der/die Lehrer:in kennt die richtige Antwort). In der Orchesterprobe bestimmt der/die Dirigent:in das *correctable* und führt außerdem die Korrektur selbst aus (etwa durch verbale Erläuterungen oder durch eine gesangliche Demonstration, wie die betreffende Stelle zu spielen sei). Erst im Anschluss an diese Fremdkorrektur – die so in Vorleserunden nicht vorkommt – führen die Musiker:innen die Selbstkorrektur in einer musikalischen Performance aus.

In seiner Studie „Musical Time as a Practical Accomplishment: A Change in Tempo" aus dem Jahr 1990 behandelt Weeks die zeitliche Koordinierung und Synchronisation in Orchesterproben. Diese wird durch das Zusammenspiel von verbalen und gesanglich-imitativen Äußerungen, von Partitur und der Aktivität des Musikmachens an sich verwirklicht. Weeks (1990) konstatiert, dass das Singen und das (Mit-)Zählen des Dirigenten während des Dirigierens in der Lage sind, Zeitlichkeit (z. B. wie ein in der Partitur vermerktes Ritardando zu spielen ist) zu verkörpern (‚embody musical time') und damit auch besser zu vermitteln. Verbale Instruktionen und die Partitur können dahingegen nur etwas über diese Zeitlichkeit aussagen (‚refer to musical time'). Um Zeitlichkeit in der Musik auszudrücken und damit verbunden auch Synchronisation herzustellen, eignen sich – so Weeks (1990: 347–348) – am besten Singen bzw. – wie er es nennt – „imitative expressions": „[…] IEs [imitative expressions] are alternative embodiments of musical time as distinct from the actual playing."

In der Untersuchung von 1996 – „A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk" – beschreibt Weeks die Probenarbeit im Orchester als „being oriented to corrections as the major focus-of-activity" (Weeks 1996: 260). Eine Orchesterprobe besteht aus Korrektursequenzen („correction sequences"), die vom Dirigenten als „authorized correction-agent" (Weeks 1996: 253) initiiert werden. Dabei steht die grundlegende Frage im Raum: Wie können Korrekturen und Anweisungen eines/einer Dirigent:in an ein Orchester kommuniziert werden? Korrekturen können – nach Weeks' Beobachtungen – durch zwei kommunikative Formate realisiert werden. Der Autor unterscheidet zwischen verbalen Instruktionen bzw. Spielanweisungen an die Musiker:innen in wortsprachlicher Form (z. B. Erklärungen zu gewünschten musikalischen Effekten oder technische Anweisungen, wie diese erreicht werden können) und sog. „illustrative expressions" (Weeks 1996: 254). Dabei handelt es sich um Ausdrucksformen wie Singen, Sprechgesang und (Mit-)Zählen, mit denen – neben Sprache – korrigiert und instruiert wird und die auch von Gesten begleitet sein können. Durch Gesang können etwa bestimmte musikalische Eigenschaften markiert werden, wie z. B.

Rhythmus, Tempo oder Tonhöhe. Sehr häufig tauchen auch sog. „contrast pairs" (Weeks 1996: 269–275) auf, durch die der Dirigent einen Kontrast zwischen einer nicht gewünschten (‚faulted performed version') und einer gewünschten Version (‚the conductor's prescribed version') einer musikalischen Passage aufzeigt. Dafür imitiert er gesanglich die alte, falsche Version, die vorher von den Musiker:innen gespielt wurde, und stellt sie einer neuen, richtigen Version gegenüber. Kontrastpaare sind dabei zumeist in den verbalen Rahmen „not [IE1] but [IE2]" (271) eingefasst, der Kontrast selbst wird gesanglich oder lautmalerisch realisiert. Durch Kontrastpaare weist der/die Dirigent:in die Musiker:innen an, wie eine Stelle in der Partitur gespielt werden soll.

Auch Veronesi (2014) beschäftigt sich mit der Organisation von Korrekturen in der Interaktion zwischen Dirigent und Musiker:innen. Die Autorin ergründet in ihrer der konversationsanalytischen Methodik folgenden Untersuchung, wie ein Lexikon an ideographischen Zeichen und Gesten dem Dirigenten ermöglicht, in Verbindung mit Sprache Korrekturen zum Spielen der Musiker:innen anzubringen und sequenziell zu organisieren. Dieses Lexikon wird unter dem Begriff „Conduction®" zusammengefasst. Es wurde vom US-amerikanischen Dirigenten, Komponisten und Arrangeur Lawrence D. „Butch" Morris (1947–2013) ins Leben gerufen und bezeichnet ein Inventar an 55 Dirigiergesten, anhand derer der/die Dirigent:in Harmonie, Melodie, Rhythmus, Tempo, Artikulation, Phrasen u. Ä. an die Musiker:innen vermitteln kann, ohne dabei Noten oder eine Partitur zur Hilfe zu nehmen (vgl. Morris 1995, 2006). Veronesi illustriert, welche verbalen und nonverbalen Mittel zur Koordination genutzt werden, wenn die Beteiligten nicht auf eine Notation zurückgreifen können. Dabei stellt die Autorin fest, dass der Dirigent vor allem gesangliche Demonstrationen einsetzt, um Fehler (oder *correctables*) zu lokalisieren und darüber hinaus eine Möglichkeit zu veranschaulichen, wie der Fehler korrigiert werden kann (u. a. auch innerhalb von Kontrastpaaren, vgl. Weeks 1996). Durch verbale Beschreibungen in Kombination mit Gestik wird angezeigt, wie die vom Dirigenten ausgeführten Dirigiergesten technisch ausgeführt werden sollen, z. B. hält der Dirigent seine linke Hand mit der Handfläche nach oben auf Brusthöhe und erklärt „this means continuous sound" (Veronesi 2014: 479). Außerdem hebt Veronesi (2014: 485) die Bedeutung des Körpers des Dirigenten als „meaning-making resource" hervor: „[…] hands and baton – silent instruments through which conductors can shape musical performance – become sound-making tools for the purpose of pedagogical demonstration."

Mit der interaktiven Wissensvermittlung in Orchesterproben setzt sich die Studie von Parton (2014) auseinander. Die Autorin stellt die Interaktion in der Orchesterprobe als Vermittlung von Wissen des Dirigenten an die Musiker:innen dar. Diese wird durch verbales Feedback und Instruktionen erreicht und modelliert in der Folge das Verhalten bzw. das Spielen der Musiker:innen. Der Dirigent

hat vor der Probe eine Vorstellung davon, „how to play for this performance“ (Parton 2014: 415). Diese Vorstellung gilt es den Musiker:innen während der Probe zu vermitteln: „A conductor moves the players from K- [less knowledge] about his orchestral vision to somewhere further along the gradient towards K+ [more knowledge].“ (Parton 2014: 415) Parton stellt fest, dass Dirigenten ihre Bewertungen in der Kommunikation als subjektiv markieren (durch „I“, „to me“ oder „I hear“), sodass andere Perspektiven offenbleiben. Das bedeutet, dass sich der Dirigent nicht als autoritäre Figur positioniert, sondern „in the moment“ (Parton 2014: 416), d. h., er zeigt an, dass er sich konstant mit dem auseinandersetzt, was das Orchester spielt, und dass seine Redebeiträge interaktional ausgerichtet sind. Das führt dazu – wie Parton (2014: 416) konstatiert –, dass die Orchestermusiker:innen „[…] become part of a collaboration construction, or re-construction, of the final, desired performance vision“.

In den beschriebenen Studien wird wiederholt auf den multimodalen Charakter von Orchesterproben bzw. auf das Zusammenspiel von unterschiedlichen semiotischen Ressourcen hingewiesen, die in der Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen zum Tragen kommen. Arbeiten, die dezidiert spezifische Modalitäten wie Gestik oder Mimik des/der Dirigent:in erörtern, stammen von Parton & Edwards (2009), Bräm & Boyes Bräm (1998) sowie Poggi (2002). Während sich Parton & Edwards (2009) und Bräm & Boyes Bräm (1998) mit Gesten von Dirigenten auseinandersetzen (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kap. 2.1.6), erörtert Poggi (2002) die kommunikativen Funktionen des Blicks, der Kopfbewegungen und des Gesichtsausdrucks des Dirigenten und entwickelt daraus ein Lexikon. Dabei unterscheidet die Autorin zwischen semiotischen Ressourcen, die eingesetzt werden, um zu vermitteln, wer spielen soll (z. B. durch einen Blick zu den betreffenden Musiker:innen), wann gespielt werden soll (z. B. durch ein Hochziehen der Augenbrauen vor dem Start der Musik) und wie gespielt werden soll (z. B. bedeutet ein Stirnrunzeln, dass *forte* gespielt werden soll).

Erwähnenswert ist außerdem die Studie von Schütte (1991) zur Scherzkommunikation unter Orchestermusiker:innen. Während in anderen Arbeiten zur Kommunikation in Orchesterproben vor allem dirigentenseitige Anforderungen in den Blick genommen werden, ist in der Untersuchung von Schütte die Perspektive der Orchestermusiker:innen vertreten. Hierbei handelt es sich um eine soziolinguistisch orientierte Arbeit, die die soziale und sprachliche Welt von Musiker:innen im Orchester anhand empirischen Materials (bestehend aus aufgezeichneten Proben- und Pausengesprächen sowie Interviews mit Musiker:innen) beschreibt. Der Autor stellt sprachliche Handlungsmuster heraus, die er unter der Berücksichtigung von beruflich-strukturellen Gegebenheiten, kulturellen Standards und Wertvorstellungen illustriert. Die Musiker:innen bearbeiten Probleme und Widersprüche auf der Grundlage von „joking relationships“ (Schütte 1991: 61): Sie gehen

ernsthaften Austragungen von Konflikten aus dem Weg und greifen stattdessen auf Witze und Scherze zurück. Zur Scherzkommunikation unter den Musiker:innen gehören unterschiedliche Techniken, wie scherzhafte Notengraffiti (z. B. fand der Autor in einer Stimme der ersten Violinen zu Haydns „Die Schöpfung“ auf der vorletzten Seite links oben, wo rechts unten der Schlussstrich beim ‚Fine‘ sichtbar wird: „Land in Sicht!“), Mitteilungen durch Musizieren (z. B. durch den Siegfriedsruf aus Richard Wagners Oper „Siegfried“), die Übertragung von Textzitaten aus musikalischen Werken in den aktuellen Kontext (etwa wenn der zu singende Text „Wacht auf, wacht auf!“ aus der Bachkantate Nr. 20 auf das Stereotyp des Kirchenschlafs während der Predigt bezogen und als Weckruf interpretiert wird), oder auch das Erzählen von Witzen über spezifische Instrumentengruppen (etwa „Was haben die Bratscher und die DDR gemeinsam? – Die kämpfen um die Anerkennung“). Daneben gibt es auch nonverbale Mittel der Scherzkommunikation, wie Manipulationen am Instrument eines/einer anderen Musiker:in, falsche Einsätze sowie Täuschungsmanöver aller Art.

Nicht zuletzt gibt es Studien zu Orchesterproben, die einem pädagogischen Ansatz folgen. Herrle & Egloff (2015) untersuchen beispielsweise ein Laienorchester und beschreiben dieses als Ort, an dem ein Lernprozess durch das gemeinsame Musizieren von Erwachsenen und durch die Vorbereitung auf eine Aufführung in Gang gesetzt wird. Die Erwachsenen lernen ihr Instrument besser zu spielen; darüber hinaus lernen sie über das gespielte Werk und dessen/deren Komponist:in dazu. Ziel der Untersuchung von Herrle & Egloff (2015) ist es, Muster in der Interaktion zwischen Dirigent und Musiker:innen zu identifizieren. Hierfür bündeln die Autor:innen thematisch eingegrenzte Aktivitäten, etwa das Herstellen von Bereitschaft zum gemeinsamen Musizieren, das Unterbrechen der Musik, das Anbringen von Korrekturen, das Anweisen, wie das Spiel verändert werden soll, das Adressieren von bestimmten Instrumentengruppen, das Leiten des Zusammenspiels der Musiker:innen sowie das Überprüfen des Spiels und der Umsetzung der Anweisungen. Alle diese Aktivitäten werden vom Dirigenten ausgeführt und von den Musiker:innen nicht in Frage gestellt. Damit einher geht auch ein asymmetrisches Interaktionsverhältnis: „Führen und Leiten auf der einen Seite, Unterordnen und Relationieren der eigenen Bedeutsamkeit gegenüber dem Gesamtklang auf der anderen Seite bilden ein konstituierendes Moment des Probens.“ (Herrle/Egloff 2015: 266) Die Studie von Herrle & Egloff (2015) hat mit den oben aufgeführten gemeinsam, dass die Autor:innen auch hier das Ineinanderwirken von mehreren Modalitäten, vor allem in den Korrekturen und Anweisungen des Dirigenten, beobachten. Um Anweisungen zu geben, verwendet der Dirigent Sprache, Gestik (die Autor:innen sprechen von „emblematischen Bewegungen“), lautmalerische Beschreibungen in Verbindung mit Vormachen sowie prosodische

Hervorhebungen. Ähnliches konstatiert Adenot (2015) in einer ethnographischen Studie zur Autorität von Dirigenten in Orchesterproben:

> […] the conductor gives instructions, not all of them in formal language: he may use the vocational vernacular (a mix of technical and musical terms), but as music is experienced corporally, he may also resort to singing, miming and onomatopoeia. (Adenot 2015: 4)

2.3 Datenbasis und Methode

Das folgende Kapitel widmet sich der theoretisch-methodischen Grundlegung der vorliegenden Arbeit, befasst sich mit technisch-praktischen Aspekten der Datenerhebung und beschreibt das dieser Studie zugrundeliegende Datenkorpus.

2.3.1 Methodischer Zugang

Die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit stützt sich im Wesentlichen auf zwei Analysemethoden: die ethnomethodologische Konversationsanalyse oder genauer eine multimodal erweiterte Konversationsanalyse[48] sowie ethnographische Beobachtungen und Interviews. Das heißt, die vorliegende Arbeit verfolgt einen gesprächsanalytischen Ansatz, der „im Kern auf den Erkenntnissen und der analytischen Mentalität der Konversationsanalyse“ (Deppermann ^{2}2001: 10) beruht, allerdings in gewisser Hinsicht über konversationsanalytische Fragestellungen und Vorgehensweisen hinausgeht, indem sie z. B. ethnographische Daten mit in die Analyse integriert. Die ursprüngliche Konversationsanalyse propagiert dagegen eine streng naturalistische und in sich geschlossene Handhabung der Daten. Der/die Forscher:in kann von den Daten ablesen, wie Interaktant:innen Sinn und Ordnung in ihrem Tun herstellen und davon ausgehend ein ereignisgetreues Protokoll bzw. Transkript erstellen. Deppermann (2000: 99) kritisiert dieses „display“-Konzept der klassischen Konversationsanalyse und appelliert an ein gesprächsexternes Wissen (etwa Alltagswissen, ethnographisches Wissen, theoretisches Wissen), ohne das Interaktionen nicht (vollständig) interpretierbar sind. Vor allem ethnographische Daten, wie z. B. Interviews, informelle Gespräche, schriftliche und visuelle Dokumente sowie die teilnehmende Beobachtung, können dabei helfen, möglichst viele Facetten eines sozialen Feldes zu beschreiben, Interpretationslücken zu schließen und vor Fehlinterpretationen zu schützen

48 Für die beiden Analysemethoden vgl. die jeweiligen theoretischen Ausführungen dazu (Kap. 2.1.3 und Kap. 2.1.5).

(vgl. Deppermann 2000). Dadurch ergibt sich ein holistisches Bild von Interaktion. Auch Drew & Heritage (1992) vertreten eine zweigleisige Analyse, vor allem im Hinblick auf institutionelle Kommunikationssituationen, worunter auch die Orchesterprobe fällt:

> In the context of institutional talk, this means that empirical analysis must first accomplish the normal CA tasks of analysing the conduct of the participants including their orientations to specific local identities and the underlying organization of their activities. Additionally, however, analysis will normally be concerned to show that the participants' conduct and its organization embody orientations which are specifically institutional or which are, at the least, responsive to the constraints which are institutional in character or origin. (Drew/Heritage 1992: 20)

Nach Drew & Heritage (1992) soll in zwei Analyseschritten vorgegangen werden. Zunächst sollen der Konversationsanalyse entsprechend die formalen Ordnungsprinzipien der Interaktion gefiltert werden. Im Anschluss daran soll der Zusammenhang zwischen den Interaktionsstrukturen und der sozialen Makrostruktur der Institution erforscht werden. Um diesen zweiten Schritt ausführen zu können, bedarf es eines Wissenshintergrunds (entweder Alltagswissen oder ethnographisches Wissen), der über das in der aktuellen Interaktion zugänglich gemachte Wissen hinausgeht (vgl. auch Thörle 2005: 50). Aus den genannten Gründen soll deshalb auch in der vorliegenden Arbeit auf ethnographische Daten (Interviews, informelle Gespräche, teilnehmende Beobachtung) zurückgegriffen werden. Allerdings muss bedacht werden, dass der Einsatz der Ethnographie bei der Konversationsanalyse auch die Gefahr birgt, Gespräche nur noch als „Illustrationen der vorgefertigten Ansichten über das Feld" (Deppermann 2000: 116; vgl. auch Thörle 2005: 52) zu behandeln. Deshalb empfiehlt es sich, auf ethnographisches Wissen erst dann zu rekurrieren, wenn die Interpretation der manifesten Aktivitäten der Beteiligten völlig ausgeschöpft ist.

2.3.2 Einstieg in das Untersuchungsfeld

Orchesterproben sind für die Öffentlichkeit streng genommen nicht zugänglich (mit Ausnahme der Generalprobe vor einem öffentlichen Konzert) und stellen als zu erforschendes Feld – wie bereits weiter oben angeführt (vgl. Kap. 2.2) – sog. „closed access groups" (Hornsby-Smith 1993: 53) dar, die ausschließlich für Autorisierte (Dirigent:in, Musiker:innen, Zuständige für Administration, Techniker:innen usw.) reserviert sind. Deshalb lag die erste Schwierigkeit darin, geeignete Symphonieorchester in Frankreich und Italien ausfindig zu machen, die bereit waren, ihre Probenarbeit mit Videokameras aufnehmen zu lassen. Hinzu kamen weitere Umstände, die den Zugang zum Untersuchungsfeld erschwerten,

darunter die eventuell zu erwartende Störung der Probezeit, die relativ große Einmischung in die Intimität der Orchesterprobe durch die meist als invasiv wahrgenommene Datenerhebung mittels Videokameras (vgl. Heath/Hindmarsh/Luff 2010: 17) sowie die Auseinandersetzung mit ethischen Prinzipien. So war es für die Orchestermusiker:innen und die jeweiligen Dirigent:innen wichtig, über das Forschungsprojekt und insbesondere die Handhabung der videographischen Daten Bescheid zu wissen. Erst durch die schriftliche Zusicherung der Nicht-Veröffentlichung der Videos und der rein für Forschungszwecke unternommenen Datenaufbereitung konnte auch die Forschungsbeziehung zwischen der Forscherin und den an den jeweiligen Proben Beteiligten in ihrer Rolle als Beforschte aufgebaut werden.

Für das vorliegende Projekt fungierte der Vorsitzende der Vereinigung der französischen Symphonieorchester[49] als sog. *Gatekeeper* (Breidenstein et al. 2013: 52). Er ermöglichte einen ersten Eintritt in das Forschungsfeld durch die Vermittlung von bereitwilligen französischen Orchestern. Mit der Unterstützung des Direktors der Orchestervereinigung im Rücken war es einfacher, das Vertrauen von Orchestern zu gewinnen und sie zur Teilnahme an dem Forschungsprojekt zu motivieren. An der Herstellung einer Forschungsbeziehung zwischen Feldforscherin und Beforschten, dem sog. Rapport[50] (Breidenstein et al. 2013: 61), waren daraufhin maßgebend die Verantwortlichen für die Administration der Orchester beteiligt. Für die Vertrauensgewinnung des *Haydn Orchester Bozen* stellte sich die bereits durchgeführte Datenerhebung bei französischen Orchestern als vorteilhafte Basis heraus. Ein zusätzliches erklärendes Gespräch mit der Direktorin des Orchesters über Forschungsziele und Methoden sicherte auch hier den Feldzugang.

Das Datenmaterial der vorliegenden Studie besteht aus Videoaufnahmen natürlicher Interaktionen in der Orchesterprobe. „Natürlich“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Aufnahmen in Gesprächssituationen stattfanden, die nicht spezifisch für Forschungszwecke arrangiert und zudem so wenig wie möglich durch die Anwesenheit der Forscherin beeinflusst wurden (vgl. Hutchby/Wooffitt 1998: 14; Mondada 2012b: 33). Videoaufnahmen ermöglichen es, nicht nur verbale Interaktion, sondern auch Nonverbales wie Gestik, Mimik, Blicke, Körperhaltung, Körperbewegungen, Positionierung der Teilnehmer:innen und Proxemik, körperlich-räumliche Aspekte usw. festzuhalten (vgl. Gülich/Mondada 2008: 29). Ein weiterer Vorteil des Mediums Film besteht darin, dass Interaktionssituationen

---

49 Philippe Fanjas, *Directeur de l'Association Française des Orchestres*.

50 Der Rapport manifestiert sich nicht nur in der Erlaubnis, Zugang zum Feld zu erhalten, sondern auch in einer auf Vertrauen aufgebauten Beziehung zwischen Forscher:in und Beforschten (Breidenstein et al. 2013: 60).

mit mehreren Teilnehmenden aufgenommen und der Analyse zugänglich gemacht werden können (vgl. Heath/Hindmarsh/Luff 2010: 7–8).

Gleichzeitig bringt die Videographie allerdings auch Schwierigkeiten mit sich, und zwar bereits bei der Aufnahme selbst. Die Videokamera und der/die Forscher:in sind in der Aufnahmesituation ständig – wenn auch mit der Zeit für die Beforschten nur mehr unbewusst – präsent und können demnach auch in das Blickfeld der beforschten Gruppe rücken (vgl. Mondada 2012b: 34). Labov (1980: 17) bezeichnet dieses Phänomen als *Beobachterparadoxon*: „Um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie die Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden." Mondada (2012b: 34) schlägt vor, aus dieser Eigenheit der Videographie Nutzen zu ziehen und Momente, in denen sich die Orientierung der Forschungsteilnehmer:innen auf die Videokameras richtet, mit in die Analyse einzubeziehen (was allerdings in den Daten für die vorliegende Studie nur äußerst selten vorkommt).

Außerdem ist zu beachten, dass jede Aufnahme nicht nur ein technischer Schritt ist, sondern bereits selektive Schritte miteinschließt, die für die folgende Analyse entscheidend sind (vgl. Heath/Hindmarsh/Luff 2010: 37; Mondada 2012b: 39). Die gewonnenen Videodaten stellen ja nicht die Wirklichkeit dar, sondern repräsentieren diese nur und sind immer hinsichtlich des Forschungsinteresses orientiert (vgl. Hutchby/Wooffitt 1998: 74). Je nach Aufnahmeausschnitt der Kamera/s, Position der Geräte und deren Beweglichkeit oder Statik ändern sich die für die Analyse zugänglichen Daten (vgl. Luff/Heath 2012: 260; Mondada 2012b: 39–41).

Während der Aufnahmen wurde mit zwei Videokameras gearbeitet, die beide fix auf Stativen positioniert waren: eine entweder hinter den Violinist:innen oder den Bratschist:innen mit Ausrichtung auf den/die Dirigent:in, eine zweite vor dem Orchester mit Blick auf die Musiker:innen. Beide Kameras waren situationsbedingt schwenkbar, sodass es möglich war, Positionsveränderungen des/der Dirigent:in oder auch der Musiker:innen zu berücksichtigen sowie Interaktionen zwischen dem/der Dirigent:in und einzelnen Musiker:innen festzuhalten. Zur Erzielung einer akzeptablen Tonqualität wurde außerdem auf einem Notenpult nahe des Dirigentenpults ein externes Audioaufnahmegerät platziert, das per Funkgerät den Ton direkt in die „Dirigent:in-Kamera" einspeiste.

2.3.3 Korpus

Das Korpus der vorliegenden Studie besteht aus rund 55 Stunden an Videodatenmaterial, das im Zeitraum zwischen Februar und Juli 2016 in den Proben des *Orchestre de Paris*, des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* und des *Haydn Orchester*

Tab. 3: Datenkorpus.

Orchester	Dirigent:in	Dauer der Aufnahmen	Werke
Orchestre de Paris	Gianandrea Noseda	9:11:05	VERDI, *Messa da Requiem*
Orchestre de l'opéra de Rouen	Antony Hermus	15:28:24	DVOŘÁK, Symphonie Nr.8; GLANERT, Brahms-Fantasie; BRAHMS, Double Concerto pour violon, violoncello et orchestre;
***Haydn Orchester Bozen* I**	Sybille Werner	06:22:46	MAHLER, Symphonisches Präludium; SMETANA, Vltava „Die Moldau"; MAHLER, Symphonie Nr. 1 D-Dur;
***Haydn Orchester Bozen* II**	Arvo Volmer	12:18:02	ŠOSTAKOVIČ, Concerto Nr. 1 in do minore; STRAWINSKI, Suite (Pulcinella); PROKOFJEW, Symphonie Nr. 1 D-Dur; PÄRT, Cantus;
***Haydn Orchester Bozen* III**	Roberto Molinelli	12:18:05	BOWIE, Let's dance; O'BRENNAN, Orinoco Flow; DE MORAES, La vita e l'arte dell'incontro; BERNSTEIN, Symphonic Dances from West Side Story; PIAZZOLLA, Libertango; MORRICONE, The Good, the Bad and the Ugly; ROSSINI, La danza; BRAHMS, Ungarischer Tanz Nr. 1 & 5; BARTÓK, Rumänischer Tanz;

Bozen aufgenommen und gesammelt wurde (vgl. Tab. 3). Es umfasst fünf verschiedene Orchesterprojekte mit fünf unterschiedlichen Dirigent:innen: ein Projekt des *Orchestre de Paris* mit Gianandrea Noseda, ein Projekt des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* mit Antony Hermus sowie insgesamt drei Projekte des *Haydn Orchester Bozen* mit den jeweiligen Dirigent:innen Sybille Werner, Arvo Volmer und Roberto Molinelli. Außer Arvo Volmer, der Hauptdirigent des *Haydn Orchester Bozen* ist, waren die vier anderen als Gastdirigent:innen bei und mit den Orchestern tätig.

Die vorliegende Studie war von Anfang an als explorative Untersuchung angelegt, zu keinem Zeitpunkt ging es um eine quantitative Auswertung bzw. die Generierung statistisch relevanter Ergebnisse. Auf der Grundlage von detaillierten Analysen sollen relevante Aspekte rekonstruiert werden, die in analytischer und methodischer Hinsicht für die Interaktion in Orchesterproben konstitutiv

sind. Dafür wurden aus dem Korpus repräsentative Fallbeispiele ausgewählt,[51] die nach GAT 2 (Selting et al. 2009) den verbalen Aspekt und in Anlehnung an Mondada (2016b) auch die nonverbalen Aspekte der Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen erfassen. Ausschnitte aus dieser Interaktion werden in den Analysen jeweils mit einem Verweis auf die entsprechenden Transkriptzeilen und kursiviert zitiert. Außerdem wird mit Screenshots gearbeitet, um Nonverbales besser zu veranschaulichen und in seiner Gesamtheit zu illustrieren.

Das folgende Beispiel zeigt ein nach GAT 2-Konventionen angefertigtes Transkript, das um die Beschreibung einer Zeigegeste und des Blickverhaltens des Dirigenten sowie das gleichzeitige Spielen der Musiker:innen in Z01 erweitert wurde:

```
01   D    &*%(0.6) okay! (.) can we try one time sorry sorry&*%
     d    &streckt Arme nach vorne                    ----->&
           *Blick-->MM rechts                          ----->*
     mm     %♪((spielen 2.7‘‘))♪                        ----->%
02        <<rau, gedrückt, tief> !JA:M! (.) !PA:M! (.) !PA::!>
```

Die Zeigegeste und die Blickrichtung des Dirigenten wurden in einer interlinearen Darstellungsform in eigenen Zeilen (zwischen den Zeilen des Verbaltranskripts) mit „streckt Arme nach vorne“ und „Blick–>MM rechts“ paraphrasiert. Auch das Spielen der Musiker:innen wurde in einer eigenen Zeile angeführt. Werden visuelle Phänomene notiert, so werden die Siglen der Interaktionsbeteiligten kleingeschrieben („d“ und „mm“). Die Bewegungs- und Blickphasen des Dirigenten und die musikalische Handlung der Musiker:innen wurden mithilfe von Zeichen („&“ für Handlung A, „*“ für Handlung B des Dirigenten; „%“ für Handlung A der Musiker:innen usw.) in Bezug auf deren Anfangs- und Endpunkt im Verbaltranskript verankert.[52] Auf diese Weise kann die Synchronisation unterschiedlicher Ausdrucksmodalitäten (hier: Sprache, Gestik, Blick und Musik) dokumentiert werden.

51 Die Aufnahmen liegen etwa zu 75% transkribiert vor.

52 Für die unterschiedlichen verwendeten Zeichen und ihre Zuordnung zu den jeweiligen Beteiligten vgl. die Transkriptionskonventionen im Anhang.

3 Mehrsprachige Arbeitsumgebungen

3.1 Mehrsprachigkeit und Institutionalität

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, entwickelte sich die vorliegende Arbeit aus der Idee heraus, sich mit dem mehrsprachigen Charakter von Orchesterproben zu befassen. In einer meiner ersten Orchesterproben als Studentin am Konservatorium *Claudio Monteverdi Bozen* faszinierte mich, wie der Dirigent – und zugleich Professor – Emir Saul aus Argentinien zwischen unterschiedlichen Sprachen wechselte, um mit uns Orchestermusiker:innen zu kommunizieren und seine musikalischen Ideen zu teilen. Er tat dies auf der Grundlage eines geteilten Wissens (*mutual knowledge*), eines sog. „common ground„ (Clark 1996: 92). Als Professor lernt Emir Saul in seinen Wahlfachkursen zu lateinamerikanischer Musik und zum Dirigieren im Orchester die Studierenden besser kennen und erfährt auf diese Weise auch einiges über deren sprachliche Hintergründe. Dieses Wissen setzt er in den Orchesterproben ein: Er passt sich an die Musiker:innen an und wählt eine oder auch mehrere passende Sprache(n) aus seinem Repertoire aus. Dies geschieht gleichzeitig in Funktion der lokalen Situierung des Orchesters. Das Konservatorium *Claudio Monteverdi Bozen* ist in der dreisprachigen Autonomen Provinz Bozen-Südtirol beheimatet. Dort werden Deutsch, Italienisch und Ladinisch als offizielle Sprachen gesprochen. Deutschsprachige Südtiroler:innen kommunizieren (vorrangig) mündlich in einem Dialekt, dessen sich auch Emir Saul in der Probe bedient, obwohl er selbst kein Südtiroler ist. Er vollzieht einen unmittelbaren Sprachwechsel vom Italienischen in den Südtiroler Dialekt.[53] Dadurch berücksichtigt er, dass in Bozen – und auch am Konservatorium – nicht nur Italienisch, sondern auch Deutsch gesprochen wird. Gleichzeitig verdeutlicht er, dass er auch switchen kann, obwohl keine Notwendigkeit dazu besteht. Der Dirigent schafft es auf diese Weise, auf unterschiedliche sprachliche Aspekte einzugehen und ist sich dessen auch durchaus bewusst.

Woher dieser fast schon natürliche Umgang mit unterschiedlichen Sprachen bei Emir Saul kommt, soll anhand der Schilderung seines sprachlichen Werdegangs illustriert werden.[54] Emir Saul ist in Argentinien als Sohn einer Syrerin und eines Argentiniers aufgewachsen. Seine Muttersprache (L1, Erstsprache) ist Spanisch, von seiner Mutter lernte er auch einige wenige arabische Ausdrücke. Ab dem Alter von 10 Jahren lernte Emir Saul Englisch als zweite Sprache in der Schule.

---

53 Hier kann auch von sozialer Mehrsprachigkeit gesprochen werden (vgl. dazu Kap. 3.2).

54 Die Informationen zur Sprachbiographie des Dirigenten Emir Saul konnten im Rahmen eines Interviews am Konservatorium in Bozen erworben werden.

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-003

Die Vermittlung der englischen Sprache lief sehr intensiv und streng ab: Der Nachmittagsunterricht wurde ausschließlich in Englisch abgehalten, keine andere Sprache war erlaubt. Auch während seines Studiums und seiner Ausbildung zum Dirigenten befasste sich Emir Saul vorwiegend mit englischer Literatur. Ab seinem 30. Lebensjahr kam Italienisch als weitere Sprache in seinem kommunikativen Repertoire hinzu. Der angehende Dirigent übersiedelte nach Italien und lernte v. a. während seiner Studienzeit in Verona Italienisch zu verstehen und zu sprechen. Ebenfalls in Verona lernte der Dirigent Deutsch am Goethe-Institut und erreichte durch weitere Deutsch-Kurse an der Universität in Bozen ein sprachliches Niveau von B1 nach dem GERS[55]. Außerdem spricht Emir Saul Französisch, eine Sprache, die er ebenfalls während seiner Schulzeit in Argentinien fünf Jahre lang gelernt hat, die er aber heute hauptsächlich nur noch passiv beherrscht. Emir Saul wohnt und unterrichtet zurzeit in Südtirol.

Gleich vier dieser fünf Sprachen im sprachlichen Repertoire des Dirigenten Emir Saul kommen in der oben beschriebenen Orchesterprobe zum Einsatz. Dabei ragt Italienisch klar als Basissprache (vgl. „unmarked code choice„ nach Myers-Scotton 1983: 118) bzw. als Sprache hervor, die vorwiegend in den Orchesterproben des Konservatoriums gesprochen wird. Das hängt zum einen damit zusammen, dass Italienisch die institutionelle Sprache am Konservatorium ist, zum anderen auch mit der Verpflichtung aller Studierenden, Sprachkurse in Italienisch zu besuchen. In den Orchesterproben wird somit vorausgesetzt, dass die Student:innen die italienische Sprache beherrschen und italienische Anweisungen des Dirigenten verstehen. Der Dirigent selbst hält Italienisch als Arbeitssprache aber nicht hundertprozentig durch, sondern er spricht auch Englisch mit Studierenden, die neu am Konservatorium sind und nicht Italienisch als L1 haben bzw. deren Kompetenzen in Italienisch noch nicht so weit sind, dass sie alles verstehen, was während einer Probe erklärt wird. Falls der Dirigent jedoch von Studierenden weiß, dass sie aus Spanien oder aus einem hispanophonen Land kommen, spricht er mit ihnen in seiner Erstsprache und nicht auf Englisch. Als vierte und letzte Sprache kommen auch Deutsch oder Südtirolerisch im oben genannten Beispiel vor – der Dirigent nutzt demnach sein sprachliches Repertoire im Zuge einer Orchesterprobe fast vollkommen aus. Emir Saul selbst gibt an, dass er deutsche oder südtirolerische Ausdrücke bewusst und gewollt einsetzt, einerseits scherzhaft, andererseits aber auch um die Aufmerksamkeit der Musiker:innen zu bündeln.

---

55 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) stimmt unter den Sprachen Europas Lehrziele ab, die in sechs Niveaustufen (A1 bis C2) eingeteilt sind und als Kann-Bestimmungen beschreiben, was Sprachlernende können sollen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke erfolgreich zu benutzen (vgl. Trim et al. 2001).

Eine solche mehrsprachige Proben- und Arbeitsumgebung ist also immer vor dem Hintergrund der geografischen Situierung des Orchesters, der sprachlichen Kompetenzen und Präferenzen des/der Dirigent:in sowie der sprachlichen und kulturellen Zusammensetzung der Orchestermusiker:innen zu betrachten. Eng damit verbunden ist im Falle der Orchesterprobe am Konservatorium auch der *institutionelle* Aspekt. Alle diese Aspekte muss der Dirigent Emir Saul in den Orchesterproben in Erwägung ziehen.

Die Sprachwahl in den Proben am Konservatorium gründet sich also auf Wissen und auf Reverenz.[56] Der Dirigent weiß zum Großteil, welche sprachlichen Kompetenzen die Studierenden haben (Sprachwahlfaktor Wissen), und er gibt ihnen außerdem zu verstehen, dass er die komplexe sprachliche Situation am Konservatorium mit Italienisch und Deutsch als Arbeits- und Umgangssprachen schätzt (Sprachwahlfaktor Reverenz).

Mit dem Sprachwahlfaktor der Reverenz kann auch der Wechsel vom Italienischen ins Südtirolerische erklärt werden. Durch den Einsatz von südtirolerischen Ausdrücken teilt der Dirigent den Studierenden – und allen voran jenen, die in Südtirol geboren und aufgewachsen sind und Deutsch als L1 haben – implizit mit: „Ihr habt eure eigene Sprache. Ich schätze sie, deswegen setze ich sie ein." Der Einsatz der deutschen Sprache kann außerdem im Sinne eines Entgegenkommens (vgl. Lavric 2008a) interpretiert werden. Lavric (2008a: 250) bezeichnet „Entgegenkommen" als einen wichtigen motivationalen Sprachwahlfaktor, v. a. in der Unternehmenskommunikation. Entgegenkommen bedeutet, dass der/die Sprecher:in sich für jene Sprache entscheidet, von der er:sie annimmt, dass der oder die andere sie bevorzugt. Der Dirigent kommt durch seine Versuche, in Südtirolerisch zu sprechen, den deutschsprachigen Südtiroler Student:innen entgegen und übt sich gleichzeitig selbst in der für ihn fremden, aber durchaus alltäglich gehörten und nebenbei wahrgenommenen Sprache.

An dieser Stelle gilt noch einmal daran zu erinnern, dass in Südtirol neben Italienisch auch Deutsch als Amtssprache fungieren kann. Südtirol ist ein dreisprachiges Land, in dem – im besten Fall – in einer Institution tendenziell Italienisch und Deutsch, aber auch Ladinisch gleichberechtigt nebeneinanderstehen. In der Praxis sieht es jedoch meist anders aus: Eine der Sprachen gewinnt die Oberhand, je nachdem wie die Verteilung der Sprachen unter den Akteur:innen in der Institution ist, und setzt sich im Zuge dessen als Arbeitssprache durch. Am Konservatorium ist es – wie weiter oben erwähnt – die italienische Sprache, die sich als institutionelle Sprache behauptet. Faktoren hierfür können sein, dass Italienisch

56 Reverenz als neuartiger Sprachwahlfaktor geht auf die Mitbetreuerin dieser Arbeit Eva Lavric zurück.

grundsätzlich als Lingua franca der Musik verstanden werden kann oder aber auch dass in Bozen mehr Italienisch als Deutsch gesprochen wird.[57]

Ausgehend von diesen Beobachtungen stellt sich die Frage, ob auch in anderen Orchestern mehrere unterschiedliche Sprachen zum Einsatz kommen und wenn ja, welche Rollen ihnen dort zukommen und wie sie *gemischt* werden. Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, muss zunächst allerdings etwas weiter ausgeholt werden. Deshalb sollen im folgenden Kapitel die Termini *Mehrsprachigkeit* und *Repertoire* (sprachlich oder kommunikativ) definiert werden.

3.2 Was bedeutet Mehrsprachigkeit?

In der Soziolinguistik wird der Begriff *Mehrsprachigkeit*[58] unterschiedlich definiert und hat verschiedene Dimensionen. Im weitesten Sinn kann Mehrsprachigkeit als der Gebrauch von zwei oder mehreren Sprachen in einer bestimmten (Gesprächs-) Situation beschrieben werden (vgl. Clyne 1997; Mackey 2005). Im engeren Sinn werden unter Mehrsprachigkeit nicht nur unterschiedliche, zählbare Sprachen gefasst, sondern auch linguistische Ressourcen und Repertoires, die als dynamisch und variabel gedeutet werden (vgl. auch Horner/Weber 2018):[59]

> Multilingualism […] should not be seen as a collection of ‚languages' that a speaker controls, but rather as a complex of *specific* semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined ‚language', while others belong to another ‚language'. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using their language ideologies. (Blommaert 2010: 102)

Nach Blommaerts Definition ist Mehrsprachigkeit als Kontinuum zu verstehen: Jede/r Sprecher:in hat eine breite Auswahl an linguistischen Ressourcen zur Verfügung, die entweder Teil einer „conventionally defined ‚language'" oder auch von mehreren sein können. Diese linguistischen Ressourcen (z. B. sprachliche Varietäten, unterschiedliche Sprachregister, verschiedene Modalitäten) bilden gemein-

57 Dies geht aus einer Erhebung des Landesinstituts für Statistik der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol hervor, wonach sich 73,8 % der Bevölkerung der italienischen Sprachgruppe und 25,52 % der deutschen Sprachgruppe zugehörig erklären (vgl. ASTAT 2018: 16).

58 Neben dem Begriff der Mehrsprachigkeit finden sich in der Literatur auch Termini wie *Plurilingualismus* (Europarat 2005), *Polylingualismus* (Jørgensen 2008), *Interlingualismus* (Widdowson 2010) sowie *Multiplurilingualismus* (Ehrhart 2010).

59 Für eine Beschreibung der Entwicklung der Terminologie und des konzeptuellen Verständnisses von Sprachgebrauch – beginnend von Zweisprachigkeit über Mehrsprachigkeit bis hin zu sprachlichen Repertoires – vgl. auch Spotti & Blommaert (2017).

sam ein linguistisches Repertoire, das sich verändern und weiterentwickeln kann. Zum Konzept der Mehrsprachigkeit gehören außerdem die Auffassungen von Sprecher:innen („language ideologies“), was unter einer Sprache (und auch unter Mehrsprachigkeit) zu verstehen ist, wie Sprache funktioniert und wie Sprache verwendet wird.

Mit dem Terminus *mehrsprachig* können unterschiedliche Wirklichkeiten bezeichnet werden (vgl. auch Lüdi 1996a):

a) soziale Mehrsprachigkeit oder Diglossie von Gesellschaften;
b) individuelle Mehrsprachigkeit oder Multilingualität von Menschen mit mehr als einer Sprache in ihrem Repertoire;
c) institutionelle Mehrsprachigkeit von nationalen oder internationalen Organisationen;
d) territoriale Mehrsprachigkeit oder die Koexistenz von mehreren Sprachen auf demselben Territorium.

Soziale oder gesellschaftliche Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn in einer Gesellschaft mehrere Sprachen unterschiedliche Funktionen haben, wie es z. B. in Südtirol durchaus der Fall ist.[60] Dort werden Deutsch, Italienisch und Ladinisch zwar theoretisch als gleichberechtigte Amtssprachen geführt, jedoch dominiert in bestimmten Situationen und Domänen entweder Deutsch oder Italienisch. Fishman (1972) unterscheidet zwischen primären und sekundären Domänen oder *Domains*: Als primäre Domänen können Familie, Freundschaft, Religion und Arbeitsplatz bezeichnet werden, sekundäre Domänen sind z. B. Institutionen der Regierung, der Verwaltung, der Justiz, der Erziehung sowie öffentliche Bereiche. Eine *Domain* ist nach Fishman (1964) als abstraktes Konstrukt zu verstehen, das die Wahl einer Sprache oder einer Variante in einer mehrsprachigen Sprachgemeinschaft mitbestimmt. Dabei können noch zusätzliche Faktoren mitwirken, z. B. ob die Sprache mündlich oder schriftlich eingesetzt wird, ob die Situation formell oder informell bzw. privat oder öffentlich ist, oder auch wie die Rollen im Sprechakt selbst verteilt sind (vgl. Fishman 1964). Je nach Domäne und je nach Faktoren für die Sprachwahl wählen Bewohner:innen der Provinz Bozen-Südtirol also entweder die eine oder andere Sprache, um zu kommunizieren.

Neben der sozialen Mehrsprachigkeit kann außerdem zwischen individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit unterschieden werden. Individuelle Mehrsprachigkeit kennzeichnet Personen, die sich in mehr als einer Sprache verständigen

60 Hier kann auch von Sprachkontakt gesprochen werden (vgl. Riehl 2004). Darunter versteht man die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen, wenn sie in derselben Gesellschaft gebraucht werden, z. B. in Südtirol Deutsch und Italienisch (in seltenen Fällen auch Ladinisch).

und diese je nach sprachlicher Situation einsetzen bzw. zwischen den unterschiedlichen Sprachen wechseln können (vgl. Lüdi 1996a). Dabei ist individuelle Mehrsprachigkeit von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, z. B. geographische Mobilität, Leben in Sprachgrenzregionen, Heirat mit Anderssprachigen, soziale Mobilität, Zugang zu höherer Bildung usw. (vgl. Lüdi 1996a). Die soziale Mehrsprachigkeit in Südtirol kann sich auch in einer solch individuellen Mehrsprachigkeit äußern, denn die drei Sprachgruppen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) existieren nicht nur nebeneinander, sondern es kann auch durchaus der Fall sein, dass ein Individuum zwei oder auch alle drei Sprachen spricht.

Von institutioneller Mehrsprachigkeit kann gesprochen werden, wenn in einer Institution mehrere Sprachen als Arbeitssprachen genutzt werden. Dabei kann es sich um einen *Top-down*-Prozess handeln, bei dem die Institution vorgibt, welche Sprachen für die interne und externe Kommunikation verwendet werden sollen. Gleichzeitig kann auch die individuelle Mehrsprachigkeit im Sinne eines *Bottom-up*-Prozesses eine Rolle spielen, denn Individuen können ihre eigene Mehrsprachigkeit in die Institution einbringen. Außerdem gilt es zwischen offizieller und inoffizieller Kommunikation zu unterscheiden. In der inoffiziellen Kommunikation können zweifellos auch andere Sprachen, die nicht als institutionelle Arbeitssprachen vorgesehen sind, zum Einsatz kommen.

Hinzu kommt noch die territoriale Mehrsprachigkeit, die als Koexistenz mehrerer Sprachen auf demselben Territorium, z. B. in der Stadt Brüssel – aber auch in Südtirol –, definiert wird (vgl. Lüdi 1996a, 1996b). Aus dieser Definition ergibt sich, dass territoriale und soziale Mehrsprachigkeit fast schon gleichgesetzt werden können. Innerhalb der territorialen und/oder sozialen Mehrsprachigkeit kann es zu institutioneller Mehrsprachigkeit kommen. Institutionen stellen mehrsprachige Individuen ein, die ihre Mehrsprachigkeit wiederum in der Institution in unterschiedlichen Situationen zum Einsatz bringen. In letzterem Fall handelt es sich dann mehr um individuelle als um institutionelle Mehrsprachigkeit. Außerdem kann individuelle Mehrsprachigkeit ebenfalls innerhalb der territorialen und/oder sozialen Mehrsprachigkeit beschrieben werden, oder auch getrennt davon.

Ausgehend von diesen unterschiedlichen Formen der Mehrsprachigkeit kann die Orchesterprobe als Schauplatz sozialer, institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit charakterisiert werden. Die soziale Mehrsprachigkeit äußert sich in einer Orchesterprobe dadurch, dass unterschiedlichen Sprachen verschiedene Rollen zukommen.[61] Hinsichtlich institutioneller Mehrsprachigkeit gilt es dahingehend zu differenzieren, dass wir es in den Proben des *Haydn Orchester Bozen*

---

61 Vgl. das Beispiel der Orchesterprobe am Konservatorium *Claudio Monteverdi Bozen* weiter oben.

im Korpus der vorliegenden Arbeit mit einer mehrsprachigen Arbeitsumgebung zu tun haben. Das hängt damit zusammen, dass das *Haydn Orchester* – wie das Orchester des Konservatoriums *Claudio Monteverdi* – in Bozen situiert ist und deshalb grundsätzlich sowohl Italienisch als auch Deutsch als Arbeitssprachen in Frage kommen. Die beiden Orchester in Frankreich – das *Orchestre de Paris* sowie das *Orchestre de l'Opéra de Rouen* – stellen hingegen tendenziell einsprachige Arbeitsumgebungen dar (Arbeitssprache: Französisch). Außerdem enthalten Orchesterproben die Summe individueller Mehrsprachigkeit des/der Dirigent:in und der Musiker:innen. Im Vordergrund stehen die sprachlichen oder kommunikativen Repertoires der Beteiligten, in denen alle Sprachen einen Wert haben, egal auf welcher Kompetenzstufe sie vorkommen.

Dem war in der Forschungsgeschichte zur Mehrsprachigkeit nicht immer so. Ursprünglich wurden Sprachen als klar voneinander abgegrenzte Entitäten verstanden: Aspekte wie Homogenität, Isolation und sprachliche Einheit spielten eine große Rolle. Nach diesem vorwiegend puristischen Ansatz und engen Verständnis von Mehrsprachigkeit, den u. a. Lüdi & Py (1986) vertraten, sollte ein Individuum eine oder auch mehrere Sprachen perfekt beherrschen: Plädiert wurde für eine vollkommene/ausgewogene Zweisprachigkeit (vgl. *être bilingue équilibré* nach Lüdi/Py 1986), in der beide Sprachen säuberlich voneinander getrennt waren und so wenig wie möglich zwischen den Sprachen gewechselt werden sollte. Der Wechsel zwischen Sprachen wurde sogar als *schmutzig* und unsystematisch angesehen. So wurde Mehrsprachigkeit nach diesem Ansatz als Duplikation von Einsprachigkeit gehandelt (vgl. Lüdi/Py 2009).

Obwohl der Kontakt zwischen unterschiedlichen Sprachen bereits bei Weinreich (1953) als Ursprung von Kreativität und als Bereicherung angesehen wurde, rückten erst Forschungen im 21. Jahrhundert das Konzept der Mehrsprachigkeit in ein positiveres Licht. Weinreich (1953: 3–4) zeigte, dass die sprachlichen *Outputs*, die ein Sprachkontakt mit sich zieht, von soziokulturellen Variablen abhängig sind. Wenn Individuen mit unterschiedlichen Sprachen aufeinandertreffen, beeinflussen sich die Sprachen untereinander, sodass sie sich auch verändern können. Weinreich legte den Akzent allerdings noch nicht so stark darauf, dass unterschiedliche Sprachen auch auf ein und dasselbe Individuum abfärben und u. a. Interferenzen mit sich ziehen können.[62]

62 Zu Interferenzen stellt Weinreich (1953: 11) fest, dass sie entweder in einer Gesprächssituation (*speech*) auftauchen können oder in der Sprache (*language*) verankert werden: „In speech, it [the interference] occurs anew in the utterance of the bilingual speaker as a result of his personal knowledge of the other tongue. In language, we find interference phenomena which, having frequently occurred in the speech of bilinguals, have become habitualized and established."

Diesem Aspekt tragen jüngere Studien stärker Rechnung. Das Individuum mit seinem sprachlich-kommunikativen Repertoire,[63] in dem jede Sprache ihren Platz und Wert hat, rückt in den Vordergrund. Franceschini (2011) und auch Lüdi & Py (2009) verweisen in diesem Zusammenhang auf eine Perspektivenänderung in der Gesellschaft. Zum einen wächst die Sensibilität hinsichtlich gesellschaftlicher Diversität, dazu wird die Mehrsprachigkeit in Nationen, Regionen, Institutionen und auf persönlicher Ebene immer mehr als Zeichen von Identität gesehen. Zum anderen spielen auch die weltweit zunehmenden Migrationsprozesse eine Rolle für ein weiter gefächertes Verständnis von Plurilingualismus.

Mit dieser Auffassung geht einher, dass Sprache nicht als Objekt definiert werden kann, sondern als etwas Dynamisches und Prozesshaftes. In der Beschäftigung mit sprachlicher Interaktion fällt nämlich auf, dass unterschiedlichste sprachliche und kommunikative Ressourcen in einem Gespräch auftauchen können, wie z. B. Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile usw. Der Terminus Mehrsprachigkeit umfasst in diesem Sinne viel mehr unterschiedliche sprachliche Repertoires, in denen Kompetenzen vorkommen können, die auch nicht perfekt sind.

Franceschini (2011) führt daher eine weitere Dimension ein, nämlich die diskursive Mehrsprachigkeit, die auf interaktionaler Ebene (mündlich oder schriftlich) anzusiedeln ist und die multilinguale Kompetenzen umfasst, die je nach Situation von einem Individuum aktiviert werden (können). In dieser Hinsicht rückt im Kontext der Mehrsprachigkeit der/die Sprecher:in mit seinen/ihren sprachlichen Fertigkeiten und dem Umgang damit immer mehr in den Mittelpunkt. Unter dem Begriff der „communicative competence" fasst Franceschini (2011: 347) Sprecher:innen zusammen, die Kompetenzen in mehreren Sprachen und/oder Varietäten vorweisen können.[64]

Aus dieser Perspektive heraus schließt die *kommunikative Kompetenz* eines/einer Sprecher:in die Fähigkeit mit ein, unterschiedliche Varietäten situationsangepasst aus seinem/ihrem sprachlichen Repertoire zu aktivieren: „Competence has now to capture the flexible usage of several varieties, also between those that are considered different languages." (Franceschini 2011: 348)

63 Zur Begriffsbildung siehe weiter unten.

64 Franceschini überträgt hier den Begriff der „communicative competence" von Hymes (1972) und der Ethnographie des Sprechens auf mehrsprachige Kontexte. Die „communicative competence" nach Hymes verweist auf das grammatische Wissen eines/einer Sprecher:in sowie den je nach Kontext adäquaten Gebrauch grammatischer Regeln.

3.3 Das sprachliche Repertoire

Der Begriff des *sprachlichen Repertoires* taucht bereits bei Gumperz (1964: 137) auf: Nach ihm umfasst das sprachliche Repertoire „the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction“. Das Repertoire wird somit als Ganzes begriffen, das alle Sprachen – aber auch Dialekte, Stile, Register und Codes – und die Summe von Erfahrungen mit diesen einschließt, über die ein/e Sprecher:in verfügt.[65] Außerdem umfasst das sprachliche Repertoire eines Individuums Präferenzen für eine bestimmte Sprache, die auch nur approximativ sein können, sowie approximative oder schwache Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen. Aus diesem Pool kann der/die Sprecher:in in konkreten Interaktionssituationen schöpfen und je nach Gesprächspartner:in in einer Sprache sprechen und dort verweilen, oder auch zwischen Codes wechseln bzw. diese mixen.[66]

Nach Hall/Cheng/Carlson (2006: 232), die von „kommunikativem Repertoire“ in Anlehnung an die „communicative competence“ bei Hymes sprechen, umfasst der Terminus nicht nur Praktiken auf interpersoneller Ebene, sondern auch intrapersonelle Prozesse, wie Denken, Planen und Reflektieren von Sprache. Außerdem sind Hall/Cheng/Carlson (2006: 229) – wie Franceschini (2011) oder Lüdi & Py (2009) – Verfechter eines dynamischen, sich entwickelnden Verständnisses der Mehrsprachigkeit: „[...] all language knowledge is socially contingent and dynamic no matter how many language codes one has access to.“ Hier gilt noch hinzuzufügen, dass sich ein sprachlich-kommunikatives Repertoire je nach Situation und je nach räumlichen Vorgaben (einsprachiger oder mehrsprachiger Schauplatz) unterschiedlich ausprägen kann. Wenn Emir Saul z. B. an einem anderen Konservatorium in Italien, und zwar nicht in Südtirol, dirigieren würde, dann würde er wohl nicht deutsch-dialektale Ausdrücke einsetzen, auch wenn sie Teil seines Repertoires sind.

All diese klassisch soziolinguistisch verankerten Ideen von Mehrsprachigkeit sind nicht eins zu eins auf die Orchesterprobe übertragbar. In der vorliegenden Arbeit haben wir es mit einer Arbeitsumgebung zu tun, die an einen bestimmten Ort gebunden ist. Letzterer hat seinerseits wiederum eine sprachliche Normalität: Unterschiedlichen Sprachen oder Codes können verschiedene Rollen zukommen, es kann aber auch eine Sprache mit unterschiedlichen Varietäten für die Kommunikation gewählt werden. Außerdem kommt es in einer Orches-

65 Zum Begriff des Repertoires vgl. u. a. auch Gal (1986), Lüdi (2006), Berruto (2007), Moore & Castellotti (2008) sowie Lüdi & Py (2009).

66 Zu Code-switching und Code-mixing vgl. den eigenen Abschnitt weiter unten (Kap. 3.7.2.2).

terprobe zu einer Ansammlung von Individuen, von denen gewisse sprachliche Kompetenzen erwartet werden können. Hinzu kommt, dass unweigerlich immer Italienisch als Fachsprache auftreten wird. In der Orchesterprobe kreuzen sich demzufolge territorialer/regionaler und fachlicher Hintergrund, was unterschiedliche Kompetenzen und Präferenzen mit sich bringt. Wichtig ist es, danach zu fragen, was die Beteiligten an der Probe über die gegenseitigen Repertoires wissen. Vor allem der/die Dirigent:in muss von Annahmen oder Wissen über Repertoires ausgehen. In der oben beschriebenen Probe am Konservatorium hat sich gezeigt, dass das Wissen des Dirigenten sehr hoch war. Ob es so oder ähnlich auch in anderen Orchesterproben der Fall ist, wird sich im empirischen Teil dieser Arbeit zeigen.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe als Arbeitsplatz als die Summe der individuellen Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund der sprachlichen Normalität eines bestimmten Ortes ausdrückt. Wie sich Mehrsprachigkeit auch in anderen Arbeitsumgebungen, wie z. B. Unternehmen, artikuliert, soll im Folgenden veranschaulicht werden.

3.4 Mehrsprachige Arbeitsumgebungen

Durch die Globalisierung, die sich in unterschiedlichsten Bereichen wie Wirtschaft, Politik, Umwelt, Kultur, Sprache usw. vollzieht, sind Fremdsprachenkenntnisse zu unabdingbaren Kompetenzen eines Individuums geworden. Als Beschäftigte:r in einer Organisation, einer Institution oder einem Unternehmen reicht es demnach nicht mehr aus, eine Sprache zu beherrschen, sondern gleich mehrere Sprachen (allen voran Englisch[67]) sollten Teil des individuellen Sprachrepertoires sein. Auch Orchester als Institutionen bleiben von diesen verstärkten internationalen Verflechtungen nicht unbeeinflusst. Somit werden bestimmte Arbeitsumgebungen, wie internationale Unternehmen, Institutionen, Fußballmannschaften oder Orchester, immer mehrsprachiger, da Akteur:innen mit unterschiedlichsten sprachlichen und

67 Englisch wird auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung als *Weltsprache* bezeichnet. Eine Grafik auf der Homepage (Quelle: Auswärtiges Amt) zeigt die starke Verbreitung der englischen Sprache auf: Englisch ist in 57 Staaten Amts- oder Landessprache und in 25 weiteren Staaten Bildungs-, Geschäfts- und Verkehrssprache. Rund 940 Millionen Menschen sprechen Englisch als Erst- oder Zweitsprache, dazu kommen jene, die Englisch als Fremdsprache beherrschen. Außerdem ist Englisch die offizielle Sprache vieler internationaler Organisationen (wie z. B. EU, NATO, Vereinte Nationen usw.). (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2017).

kulturellen Voraussetzungen aufeinandertreffen.[68] Die sog. *Heimatsprache* solcher Institutionen rückt damit immer mehr in den Hintergrund, gleichzeitig werden Praktiken wie *Code-switching* oder *Code-mixing* umso wichtiger.

Das Orchester als mehrsprachige Arbeitsumgebung ähnelt dabei mehr einer Fußballmannschaft (vgl. Lavric 2012; Steiner 2014) und weniger einem Unternehmen. Denn während sowohl ein Orchester als auch eine Fußballmannschaft lokal situiert bzw. verankert sind, ist das bei internationalen Unternehmen meist nicht der Fall. Sprachpolitik und Sprachwahl sehen dort anders aus als im Orchester oder auf dem Fußballfeld. In Orchesterproben gibt es keine Sprachpolitik[69] mit *Top-down-* und *Bottom-up*-Prozessen im eigentlichen Sinn, sondern der/die Dirigent:in bestimmt die Sprache(n) für die Probe (*Top-down*), während die Musiker:innen die meiste Zeit stumm bleiben und sich nur musikalisch mitteilen (*Bottom-up*). Ihre Vorgaben für die Sprachwahl sind trotzdem relevant. Hinzu kommt, dass bei der Sprachpolitik eines Unternehmens vor allem Kosten-Nutzen-Erwägungen an vorderster Stelle stehen (vgl. Grin 1999; Lüdi/Heiniger 2007; Lavric 2008a), während es auf dem Fußballfeld darum geht, sich auf ein anstehendes Fußballspiel vorzubereiten bzw. im Spiel optimal, rascher und effizienter zu kooperieren, oder im Orchester ein musikalisches Werk so zu erarbeiten, dass es vor einem öffentlichen Publikum aufgeführt werden kann.

Außerdem gibt es in Unternehmen verschiedene Kommunikationsarenen, nämlich die Kommunikation nach außen mit Öffentlichkeit, Lieferant:innen, Kund:innen, Banken oder Aktionär:innen sowie die interne Kommunikation, z. B. um ein Produkt herzustellen, oder die Kommunikation mit Tochtergesellschaften. Auch Fußballmannschaften und Orchester kommunizieren nach außen, vor allem was die Bereiche Presse, Medien und Marketing anbelangt. Hauptsächlich wird aber intern kommuniziert, im Training oder in Proben.

---

68 Diese Vierheit zwischen Unternehmen, Institutionen, Fußballmannschaften und Orchester hängt mit Studien zur Mehrsprachigkeit zusammen, die Lavric zuerst zu Institutionen (2000) und Unternehmen (2003, 2008a, 2008b, 2009b) durchgeführt und dann auf Fußballmannschaften (Lavric/Steiner 2011, 2016; Lavric 2012) ausgeweitet hat. Die vorliegende Arbeit baut auf diesen Forschungsgrundlagen auf.

69 Der Terminus *Sprachpolitik* wird von engl. „policy“ abgeleitet und bezeichnet Maßnahmen und Strategien, die den Sprachgebrauch z. B. innerhalb eines Unternehmens regeln und beeinflussen (vgl. Lejot 2015). Die Sprachpolitik oder auch die Sprachgesetze einer Institution werden häufig unter die *Top-down*-Maßnahmen gezählt, während *Bottom-up*-Verfahren den Einsatz von Sprachen in der konkreten Interaktionssituation innerhalb einer Institution oder eines Unternehmens beschreiben (vgl. Marten 2016). Neuere Studien (vgl. z. B. Truchot/Huck 2009; Lavric 2012; Lesk/Lavric/Stegu 2017) verknüpfen diese beiden Prozesse und sprechen weniger von Sprachpolitik als vielmehr von „traitement des langues“ (Truchot/Huck 2009: 1) innerhalb einer Unternehmensstruktur.

Einen weiteren Unterschied stellt der ökonomische Umgang mit Sprache dar. Da die Trainings- bzw. Probenzeit beim Fußball bzw. im Orchester begrenzt ist, werden Informationen kurz, prägnant und unmittelbar ausgedrückt, um Zeit einzusparen. Dabei wird auch auf andere Sprachen, die nicht Arbeitssprache(n) des Orchesters sind, zurückgegriffen, z. B. wenn dem/der Dirigent:in ein Wort in der Zielsprache nicht einfällt, greift er:sie auf eine andere Sprache zurück und baut es in seine/ihre Anweisungen an das Orchester ein, um schneller voranzukommen. In einem Unternehmen hingegen muss Sprachökonomie nicht unbedingt an vorderster Stelle stehen; dort geht es mehr darum, ein Produkt erfolgreich an eine/n Kund:in zu bringen, auch wenn der sprachliche und zeitliche Aufwand hierfür größer sein sollten. Nicht zuletzt gibt es einen Unterschied in der Rekrutierung: Innerhalb von Unternehmen werden Sprachkenntnisse auch als Einstellungserfordernisse gehandhabt, während in Fußballmannschaften oder im Orchester ausländische Spieler:innen oder Musiker:innen aufgrund ihrer fachlichen Qualität unter Vertrag genommen werden.

Ausgehend von diesen Unterschieden können sowohl Fußballmannschaften als auch Orchester als Sonderfälle mehrsprachiger institutioneller Kommunikation aufgefasst werden. In beiden Institutionen kommen nicht nur unterschiedliche Sprachen zum Einsatz, sondern auch – und vor allem – noch weitere multimodale Zeichensysteme, die Inhalt vermitteln können. Dazu gehören nonverbale Zeichen wie Gesten, Mimik und Körperbewegungen, es können aber auch paraverbal Botschaften mittels der Prosodie vermittelt werden, wie z. B. über Stimmlage, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Artikulation, Akzentuierung usw. Das Sprechen auf dem Fußballfeld und in der Orchesterprobe geschieht handlungsbegleitend, und das viel mehr als beispielsweise in einem Unternehmen. Im Training und in der Probe steht nicht das Sprechen im eigentlichen Zentrum, sondern eine gemeinsam betriebene Aktivität, die durch das Sprechen kommentiert, strukturiert und/oder gemanagt wird (vgl. „coordinated task activity"[70] nach Goffman 1979: 16).

Anders als auf dem Fußballfeld kommt in der Orchesterprobe aber vor allem der Musik eine große Bedeutung zu. Sie ist das Produkt, das an die Öffentlichkeit gegeben wird. In Fußballmannschaften ist es hingegen das Spiel, das öffentlich vor einem Publikum ausgetragen wird und das mit physischen Vorgaben zu tun hat. Von nicht geringerer Wichtigkeit sind auch die vokalen Zeichen in Proben, wie z. B. das lautliche Vor- und Nachsingen der Dirigent:innen. Um den Musiker:innen zu vermitteln, wie eine bestimmte Stelle des gerade gespielten Stücks klingen soll, nutzen Dirigent:innen sehr oft und gerne ihre gesanglichen Fähigkeiten und

---

70 Vgl. außerdem *open state of talk* bei Goffman (1981: 143–144) und *empraktisches Sprechen* bei Bühler (1934/1982: 155 ff.), Henne & Rehbock (1982: 37) und Baldauf (1998, 2001).

zeichnen die Stelle lautmalerisch nach. Dafür verwenden sie Tonsilben ohne lexikalischen Gehalt und singen die Stelle vor oder nach, meistens in Verbindung mit der tatsächlichen Melodie und dem notierten Rhythmus. Die Dirigent:innen produzieren dadurch nahezu einen eigenen Code, der universell verständlich ist und häufig vorkommt, um Inhalte in der Orchesterprobe zwischen den Beteiligten zu kommunizieren.

Ein wesentlicher Faktor unterscheidet jedoch die Mehrsprachigkeit, so wie sie im Orchester und auf dem Fußballfeld vorkommt, nämlich der Bildungshintergrund der beteiligten Akteur:innen. Zwar haben sowohl Musiker:innen als auch Fußballspieler:innen eine fachliche Ausbildung, die bereits in der Kindheit begonnen hat, und arbeiten danach in unterschiedlichen Kulturen, wo sie ihr sprachliches Repertoire erweitern. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Musiker:innen in der Regel die Arbeits- oder Heimatsprache des Orchesters sowie Englisch und Italienisch beherrschen. Das muss bei Fußballspieler:innen nicht unbedingt der Fall sein. Wie bereits weiter oben erwähnt, werden Fußballer:innen lediglich aufgrund ihrer spielerischen Qualitäten in einem Verein angestellt, egal aus welchem Land oder aus welcher sozialen Schicht sie stammen und egal ob sie eine sprachliche Ausbildung haben oder nicht. Englisch kann bei ihnen nicht vorausgesetzt werden, denn diese Sprache wird nicht immer automatisch in der Schule unterrichtet, wie es z. B. in Brasilien der Fall ist, wo kein flächendeckender Unterricht auf Englisch stattfindet (vgl. British Council 2014). Ein/e Musiker:in hingegen, der/die in einem Orchester unter Vertrag genommen wird, hat eine klassisch akademische Ausbildung, in der Englisch eine Rolle spielt, und ein abgeschlossenes Musikhochschulstudium hinter sich.

Außerdem kann immer Italienisch[71] als Teil des sprachlichen Repertoires, das ein/e Musiker:in mitbringt, vorausgesetzt werden, da die musikalische Fachterminologie dem Italienischen entnommen ist. Für Orchestermusiker:innen gibt es demnach eine universelle, internationale Fachsprache. Auf dem Fußballfeld ist die Fachterminologie nicht einheitlich international; je nachdem welche Sprache auf dem Feld gesprochen wird, gibt es unterschiedliche Fachtermini. Fußballspieler:innen müssen die Termini immer wieder neu lernen, wenn sie in einem neuen Land spielen.

Deshalb kann die Mehrsprachigkeit im Orchester als *glückliche* Mehrsprachigkeit bzw. als Konvergenz bezeichnet werden, während auf dem Fußballfeld eher eine *überforderte* Mehrsprachigkeit bzw. eine Divergenz (vgl. „bricolage“ bei Lavric

---

71 Italienisch versteht sich hier in Bezug auf eine ganz bestimmte Fachsprache, so wie sie in Orchesterproben vorkommt. Es kann aber durchaus sein, dass Musiker:innen auch *einfache* italienische Wörter, die nicht Fachsprache sind, zumindest verstehen.

2012: 175) vorherrscht und es zumeist darum geht, eine gemeinsame Verkehrssprache oder Lingua franca[72] zu finden, um erfolgreich kommunizieren zu können.

3.5 Exkurs: Fachsprache und Fachkommunikation

Italienisch wird in Orchesterproben als Fachsprache verwendet, da sie die Sprache der Musik ist und damit über die *termini technici* verfügt, um über Musik zu sprechen. Doch was genau versteht man unter einer Fachsprache? Und in welchem Verhältnis steht sie zur Fachkommunikation?

Hoffmann (1985: 2) definiert Fachsprache[73] als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten". Fachsprache wird häufig auch als ein Subsystem der Gemeinsprache verstanden,[74] also als Variante oder Sprachvarietät, „[die] durch eine spezifische Auswahl und Nutzung sprachlicher Mittel in morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und textlicher Hinsicht charakterisiert ist" (Möhn/Pelka 1984: 26). In diesem Verständnis nutzt Fachsprache sowohl gemeinsprachliche Mittel als auch eine spezifische Terminologie, die den Erfordernissen des Faches Rechnung trägt (vgl. Fluck 1996). Neuere Studien verstehen Fachsprache nicht mehr als eigenständiges Sprachsystem, sondern rücken vielmehr Fachlichkeit in den Vordergrund, die sich in einem Fachvokabular ausdrückt (vgl. z. B. Fluck 2018).

In der Orchesterprobe haben wir es mit einem spezifischen italienischen Fachwortschatz zu tun, der grundlegend für Intersubjektivität und eine möglichst ökonomische Verständigung ist (vgl. auch Hoffmann 1985).[75] Darunter fallen z. B.

---

72 Unter einer Lingua franca versteht man eine Sprache, die von keinem/keiner Beteiligten L1 ist, sie wird als gemeinsame Verkehrssprache genutzt (vgl. u. a. Samarin 1968, 1987; Clyne 1992; Ammon 1994; Crystal 1997). Auf dem Fußballfeld (vgl. Lavric/Steiner 2011, 2016; Steiner 2014) ist die sog. Lingua-franca-Kommunikation gang und gäbe, dabei kommt vor allem Englisch als Lingua franca zum Einsatz.

73 Zu Fachsprache vgl. u. a. auch von Hahn (1983), Kalverkämper (1988, 1998), Albrecht & Baum (1992), Fluck (1996, 2018), Hoffmann/Kalverkämper/Wiegand (1998–1999), Roelcke (2010, 2017) sowie Forner (2017).

74 Das Verhältnis zwischen Fach- und Gemeinsprache (oder auch Umgangssprache) stand vor allem Anfang der 1970er Jahre im Zentrum der Fachsprachenforschung (vgl. Kalverkämper 1978, 1990; Hoffmann 1985). Später verlagerte sich das Interesse mehr auf Aspekte der Syntax, der Kommunikation und der Fachtexte und somit in Richtung einer pragmalinguistischen Perspektive (Fluck 2018: 7).

75 Baumann (1994: 96) bezeichnet Fachsprachen auch als „Funktiolekte", da sie die Verständigung zwischen Angehörigen eines abgrenzbaren Fachbereichs gewährleisten und ihr vorherrschender Aspekt demnach funktionaler Natur ist (vgl. auch Dörr 2014).

forte, *piano*, *crescendo*, *staccato*, *ritenuto*, *rallentando*, *glissando*, *tempo*, *arpeggio*, *con fuoco*, *tempo primo*, *grave*, *largo*, *tranquillo*, *vibrato* usw., also Termini, die sich auf die Lautstärke, die Artikulation, den Rhythmus, die Melodie, die Interpretation der Musik beziehen.

Dieser Fachwortschatz kommt in der Proben-Fachkommunikation zum Tragen; Fachkommunikation bedient sich also einer Fachterminologie als Kommunikationsmittel (vgl. Schubert 2007). Unter Fachkommunikation[76] versteht man einen bestimmten Ausschnitt der Kommunikation, der – nach Schubert (2007) – folgendermaßen beschrieben wird:

> Die Fachkommunikation umfasst zielgerichtete, informative, mit optimierten Kommunikationsmitteln ausgeführte einsprachige und mehrsprachige mündliche und schriftliche Kommunikationshandlungen fachlichen Inhalts, die von Menschen in Ausübung ihrer beruflichen Aufgaben ausgeführt werden. (Schubert 2007: 210)

Fachkommunikation steht damit in direkter Verbindung zu kommunikativem Handeln in institutionellen Kontexten. Auch in der vorliegenden Studie sollen die Eigenschaften kommunikativen Handelns erfasst und dabei festgestellt werden, wo und wie sich Fachsprache und/oder Fachwortschatz artikulieren. Außerdem wird ermittelt, wo in der Kommunikation Italienisch eventuell auch als kommunikative Sprache und nicht ausschließlich als Fachsprache eingesetzt wird.

3.6 Die Erforschung von Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe

Die Erforschung von Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe ordnet sich in das Forschungsgebiet ein, das sich mit mehrsprachigen Praktiken in institutionellen Kontexten auseinandersetzt. Da es zur Mehrsprachigkeit in Orchesterproben keine Literatur gibt, stützt sich dieser Abschnitt neben eigenen Ansätzen auf die Erforschung von Mehrsprachigkeit in Unternehmen und Institutionen.

In den letzten Jahren entstanden eine Reihe von Studien, die institutionelle mehrsprachige Kommunikation als Thema haben. Während Behörden, Krankenhäuser, Schulen und andere Bildungseinrichtungen sich bereits als Forschungsräume etabliert haben, entstehen auch immer mehr Studien, die sich mit Mehrsprachigkeit in der Industrie und am Arbeitsplatz (vgl. u. a. Müller 2006; Kameyama/Meyer 2007; Angouri 2007, 2014; Grin/Sfreddo/Vaillancourt 2010; Meyer/Apfelbaum 2010;

76 Zur Fachkommunikation vgl. u. a. auch Munsberg (1994), Brünner (1998), Kvam (1998), Thörle (2005) sowie Satzger/Vaňková/Wolf (2015).

Lüdi/Höchle Meier/Patchareerat 2016) sowie auf dem Fußballfeld (vgl. Lavric 2012; Steiner 2014) beschäftigen. Auch die Orchesterprobe fällt als Forschungssetting unter Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz und wurde als solches bis dato nicht erforscht.

In einem Orchester treffen gleich mehrere Formen von Mehrsprachigkeit aufeinander: die (anzunehmende) individuelle Mehrsprachigkeit der Musiker:innen und des/der Dirigent:in sowie die soziale Mehrsprachigkeit in dem Sinn, dass im Orchester unterschiedliche Sprachen verschiedene Funktionen haben können (z. B. Italienisch als Fachsprache für die Musik). Nicht zuletzt spielen auch institutionelle Sprachvorgaben eine Rolle, die entweder ein- oder mehrsprachig sein können. In einem Orchester kann es, auch wenn es in einer einsprachigen Region angesiedelt ist, durchaus mehrere Arbeitssprachen geben. Die Wahl der Arbeitssprache(n) hängt u. a. damit zusammen, wie gut der/die Dirigent:in – der/die auch als Gastdirigent:in mit dem Orchester arbeiten kann – die Sprache der Region beherrscht. Er:sie ist aber nicht als einzige/r ausschlaggebend für die Sprachwahl – auch wenn er:sie fast als einzige/r spricht –, sondern die Sprachwahl ist auch an die Kompetenzen der Musiker:innen gebunden.

Aus diesen Formen der Mehrsprachigkeit ergibt sich eine für die jeweilige Orchesterprobe ausschlaggebende diskursive Mehrsprachigkeit. Das heißt, dass in der gegebenen Interaktionssituation je nach Erfordernissen bestimmte Ressourcen aus dem sprachlichen Repertoire ausgewählt werden und so ein mehrsprachiger Austausch möglich wird (vgl. Mondada 2004, 2007a). Mondada (2004, 2007a) beschreibt Phänomene der Sprachwahl und des Sprachwechsels innerhalb mehrsprachiger Teams in Institutionen und Unternehmen und zeigt, dass die Beteiligten ihre sprachlichen Repertoires auf flexible Art und Weise nutzen, um so kommunikative Ziele zu erreichen, wie z. B. eine/n bestimmte/n Gesprächspartner:in auswählen, eine Korrektur initiieren oder sich an die bevorzugte Sprache des/der Gesprächspartner:in anpassen.

Der Fokus verlagert sich in den Studien von Mondada (2004, 2007a) von einer *statischen* Untersuchung von Mehrsprachigkeit[77] hin zu einem *dynamischen* Verständnis von mehrsprachigen Praktiken. Die Wahl einer oder auch mehrerer Sprachen hängt von der Interaktionssituation, den Beteiligten, dem Kontext und dem Interaktionsziel ab. Es kann sich dadurch auch in bestimmten Fällen ein Diskontinuum zwischen verfolgter Sprachpolitik eines Unternehmens/einer Institution und tatsächlich verwendeten Sprachen für die Kommunikation ergeben (vgl. Lüdi/Heiniger 2007; Lavric 2008a; Lüdi/Höchle Meier/Patchareerat 2010). Lüdi & Heini-

77 Darunter fallen z. B. Untersuchungen grammatischer Aspekte von Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. u. a. Matras 2000; Gafaranga 2007) oder auch Studien zu Variationen in Sprachsystemen im Zuge von Sprachkontakt (vgl. Thomason 1997). Ein Sprachsystem als solches fasst in diesem Zusammenhang sowohl Einzelsprachen als auch Sprachvarietäten zusammen.

ger (2007) beschreiben ein solche Diskrepanz in einer zweisprachigen Bank in der Schweiz: Die verwendeten Sprachen in Meetings weichen von der Sprachpolitik der Bank ab. Während der Treffen oder Sitzungen von Bankangestellten stehen weder sprachliche Ideologien noch individuelle Präferenzen im Vordergrund, sondern es geht einzig und allein darum, mit der Arbeit verbundene Ziele zu erreichen, und das in möglichst kurzer Zeit. Lüdi & Heiniger (2007) halten außerdem fest, dass sehr viel durch Anpassung in den Meetings geschieht, was mit dem weiter oben angeführten Entgegenkommen nach Lavric (2008a) als Sprachwahlfaktor vergleichbar ist. In den unternehmensinternen Sitzungen verlagert sich demnach die Unternehmenssprachpolitik zu einer individuellen Sprachpolitik der einzelnen Mitarbeiter:innen. Lavric (2008a) verweist hinsichtlich dieser Art von Sprachpolitik vor allem auf motivationale Faktoren, die das individuelle Sprachwahlverhalten in einer gegebenen Situation und mit einem/einer gegebenen Partner:in bestimmen. Zu diesen gehören „Effizienz/Natürlichkeit“,[78] „Übung“, „Prestige“ und „Entgegenkommen“,[79] in bestimmten Situationen können aber auch „Gewohnheit“, „Umschalt-Trägheit“ im Sinne von einem Nicht-Umschalten in eine effizientere Sprache oder „Ausschluss“ von gewissen Partner:innen oder Zuhörer:innen eine Rolle für die Sprachwahl spielen (Lavric 2008a: 250–251). Lavric (2008a, 2009a) stellt fest, dass der Sprachwahlfaktor des Entgegenkommens eine äußerst wichtige Rolle in der Unternehmenskommunikation spielt und sogar über dem Sprachwahlfaktor der Effizienz steht.[80]

Eine weitere Möglichkeit, die sich häufig in einer mehrsprachigen Arbeitsumgebung ergibt, ist die Wahl einer Lingua franca, um miteinander zu kommunizieren. Dabei wird innerhalb eines Gesprächs eine Sprache gewählt, die die L1 keiner der Teilnehmer:innen ist. Es ist auch der umgekehrte Weg möglich, nämlich die sog. *rezeptive Mehrsprachigkeit* (vgl. Lavric 2000; Ribbert/ten Thije 2006; Roelands/ten Thije 2006). Rezeptive Mehrsprachigkeit bezeichnet eine Interaktionssituation, in der jede/r Beteiligte aktiv seine/ihre Erstsprache verwendet, die dann passiv von Gesprächsteilnehmer:innen mit anderen Erstsprachen verstanden wird (vgl. Roelands/ten Thije 2006). Dabei reicht eine passive Kompetenz in der anderen Sprache aus, damit ein gegenseitiges Verständnis möglich wird. Rezeptive Mehrsprachigkeit kann auch unter die Anpassung an den/die Gesprächspartner:in fallen (vgl. das Konzept der *speaker-focused accommodation* nach Trudgill 1986), wobei

78 Vgl. hier den Unterschied zwischen der Kommunikation in einer gemeinsamen Erstsprache (Natürlichkeit) und der Kommunikation in einer Sprache, die für das Produkt der Kenntnisse der Gesprächsbeteiligten am höchsten ist (Effizienz) (Lavric 2008a: 250).

79 Zu diesen vier motivationalen Faktoren vgl. das eigene Kapitel zu Code choice/Sprachwahl (Kap. 3.7.1).

80 Hier hinzugezählt werden kann noch der Sprachwahlfaktor *Reverenz*, der weiter oben für Orchesterproben eingeführt wurde.

sich in diesem Fall nicht der/die Sprecher:in anpasst, sondern der/die Hörer:in, indem er:sie seinem/ihrem Gegenüber erlaubt, sich in seiner/ihrer Erstsprache auszudrücken (vgl. Ribbert/ten Thije 2006). Rezeptive Mehrsprachigkeit zeigt außerdem ähnliche Diskursstrukturen wie das Code-switching. Was die rezeptive Mehrsprachigkeit jedoch gegenüber Code-switching abhebt, ist die strukturelle Zweisprachigkeit: „Beide Sprachen bleiben mental und interaktional dauerhaft aktiviert, und die Sprachwechsel werden kontinuierlich bei der Turnübergabe bzw. dem Sprecherwechsel realisiert." (Ribbert/ten Thije 2006: 110) Laut Lavric (2009a) funktioniert eine solche rezeptive Mehrsprachigkeit jedoch nicht: Sie wird in konkreten mehrsprachigen Interaktionssituationen als nicht präferiert gewertet, da die Signalisierung von Entgegenkommen wegfällt.

3.7 Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe

Die grundlegende Frage, die sich für die Erforschung von Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe stellt, ist: Welche Sprache(n) wird/werden für die Kommunikation in den Proben verwendet bzw. für welche Sprache(n) entscheidet sich der/die Dirigent:in, um Anweisungen zu geben, zu korrigieren oder zu erklären? In einer Orchesterprobe ist es der/die Dirigent:in, der/die den höchsten Redeanteil hat und der/die auch das Rederecht an die Musiker:innen weitergeben kann, was aber nur sehr selten geschieht, und wenn, dann meist an den/die Konzertmeister:in. Deshalb hängt die Wahl einer oder auch mehrerer Sprachen für die Kommunikation in einer Orchesterprobe maßgeblich vom/von der Dirigent:in ab. Letztere:r kommt dabei nicht darum herum, die Grundregel mehrsprachiger Kommunikation zu befolgen, nämlich: Es muss immer eine Sprache gewählt werden, die sämtlichen Beteiligten an einer Interaktion eine vollwertige Teilnahme ermöglicht. Dieser Leitspruch wurde bereits von Myers-Scotton in ihrer „virtuosity maxim" (1990: 98) zusammengefasst: „Switch to whatever code is necessary in order to carry on the conversation / accommodate the participation of all speakers present."

Als Korpus für die vorliegende Arbeit dienen Orchesterproben von lokal situierten Orchestern in Frankreich und in Italien. Es kann angenommen werden, dass die regional bedingte Arbeitssprache[81] – sei es für die Administration, sei es für die Kommunikation in Proben – für die Orchester in Frankreich grundsätzlich Französisch, für das Orchester in Italien (Südtirol) prinzipiell Italienisch ist. Diese

81 Die Arbeitssprache kann auch gleichzeitig Heimatsprache des Orchesters sein. Unter der Heimatsprache versteht sich die Sprache des Landes oder der Stadt, in dem das Orchester angesiedelt/beheimatet ist.

monolinguale Charakterisierung hält für die Orchester in Frankreich (*Orchestre de Paris*, *Orchestre de l'Opéra de Rouen*), die in monolingualen Regionen angesiedelt sind, länger Stand als für das *Haydn Orchester Bozen*, das in Südtirol, einer plurilingualen Region beheimatet ist. Außerdem kommen in den meisten Proben des Korpus zur vorliegenden Studie Gastdirigent:innen aus einem anderen Land oder einer anderen Sprachregion mit ins Spiel. Außer Arvo Volmer, dem Chefdirigenten des *Haydn Orchester Bozen*, fungieren alle anderen Dirigent:innen (Gianandrea Noseda in Paris, Antony Hermus in Rouen sowie Sybille Werner und Roberto Molinelli in Bozen) als Gastdirigent:innen. Die Erstsprache dieser Dirigent:innen deckt sich zumeist nicht mit der Arbeitssprache der Orchester,[82] von ihnen wird allerdings erwartet, dass sie die jeweilige Arbeitssprache beherrschen. Einen Sonderfall stellt der Dirigent Roberto Molinelli dar: Er ist gebürtiger Italiener und seine Erstsprache ist dieselbe wie die Arbeitssprache des *Haydn Orchester Bozen.*

Hinsichtlich verwendeter Arbeitssprache(n) können sich dadurch folgende Konstellationen ergeben:

a) Der/die Dirigent:in und die (Mehrheit der) Orchestermusiker:innen haben eine gemeinsame Erstsprache;
b) der/die Dirigent:in und die (Mehrheit der) Orchestermusiker:innen haben eine gemeinsame Arbeitssprache;
c) der/die Dirigent:in und die (Mehrheit der) Orchestermusiker:innen haben unterschiedliche Sprachen.

Eine weitere Unterscheidung kann dahingehend erfolgen, dass die Arbeitssprache des Orchesters Italienisch sein kann oder auch nicht. Im zweiten Fall wird die italienische Sprache trotzdem immer eine Rolle in der Probe spielen, da Italienisch die Sprache der Musik ist und die Fachtermini, um über Musik zu sprechen, dem Italienischen entstammen. Wie handhaben also die Gastdirigent:innen – und auch der Chefdirigent – diese komplexe sprachliche Situation? Entscheiden sie sich generell für eine Basissprache oder setzen sie zugleich mehrere Sprachen ein?

Die Basissprache in der Probe muss nicht zwingendermaßen mit der grundsätzlich vorherrschenden Arbeitssprache des Orchesters übereinstimmen. Die Arbeitssprache des Orchesters kann in bestimmten Fällen zur Basissprache für die Probe werden, insofern der/die Dirigent:in diese Arbeitssprache beherrscht. Falls dem nicht so ist, kann eine andere Sprache als Basissprache verwendet werden, wobei hier auch immer die sprachlichen Kompetenzen der Musiker:innen relevant sind, sowie der Umstand, wie genau der/die Dirigent:in über letztere Bescheid weiß. Außerdem kann es vorkommen, dass sich eine Basissprache über den Gebrauch

82 Das trifft auch auf den Chefdirigenten Arvo Volmer zu.

von mehreren Sprachen und Codes definiert. Auch der Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen bzw. Code-switching kann eine unmarkierte Sprachwahl sein (vgl. Myers-Scotton 1983). Auch hier gilt wiederum, dass sich der/die Dirigent:in über die Kenntnisse dieser Sprachen im Orchester sicher sein muss, damit gegenseitiges Verständnis überhaupt zustande kommen kann. Nicht zuletzt bestimmen verschiedene motivationale Faktoren seitens der Dirigent:innen die Wahl der Sprache(n) in der Orchesterprobe sowie auch in einem weiteren Sinne die Formen des Umgangs von Akteur:innen mit unterschiedlichsten sprachlichen Repertoires. Im Folgenden soll zuerst ein Überblick über quantitative sowie qualitative Studien zu Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz gegeben werden, bevor auf relevante Formen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe eingegangen wird. Zu Formen der Mehrsprachigkeit gehören Code choice und Code-switching;[83] daneben können auch nonverbale (etwa Gestik) oder vokale Ressourcen (etwa Gesang) zum Einsatz kommen. Für die vorliegende Arbeit wird Code choice als „meaningful choices in multilingual settings“ (Pütz 1997: ix) definiert, d. h., der Begriff wird mit der (sinnvollen) Entscheidung, in einer bestimmten Sprache eher zu kommunizieren als in einer anderen, gleichgesetzt (Sprachwahl). Code-switching (Sprachwechsel) wird als mögliche Option innerhalb von Code choice aufgefasst.[84]

3.7.1 Sprachwahl in Unternehmen und Institutionen

Im Zentrum von Studien, die sich mit Sprachwahl in Unternehmen und Institutionen auseinandersetzen, steht die Frage, für welche Sprache sich die Beteiligten an einer Konversation entscheiden. Da in der vorliegenden Studie die Orchesterprobe als Institution untersucht wird, sollen im Folgenden Studien näher diskutiert werden, die sich sowohl quantitativ als auch qualitativ mit Sprachwahlprozessen in Unternehmen, Organisationen und Institutionen beschäftigen.

Besonders erforscht werden solche Sprachwahlprozesse in Unternehmen. Im Folgenden sollen einige repräsentative quantitative Arbeiten angeführt werden.

---

83 Für Formen und Funktionen von Code choice und Code-switching vgl. u. a. Clyne (1972), Myers-Scotton (1983, 1988, 1990, 1993, 1997), Auer (1988, 1995, 1998b, 2011), Heller (1988a), Poplack (1988), Poplack & Sankoff (1988), Jacobson (1990), Li Wei (1994, 1998, 2002, 2005), Milroy & Muysken (1995), Pütz (1997), Lavric (2000, 2003, 2008a), Muysken (2000, 2007), Riehl (2004). Für Code-switching und affine Phänomene aus italianistischer Perspektive – v. a. was den Wechsel zwischen Standardsprache und Dialekt betrifft – vgl. u. a. auch Berruto (1988, 1990, 2005), Alfonzetti (1992b, 1998, 2001), Sobrero (1992), Grassi/Sobrero/Telmon (2001), Cerruti (2004), Bazzanella (2008), Sobrero & Miglietta (2009).

84 Vgl. auch die Aufschlüsselung des Terminus *Code-switching* weiter unten.

Eine quantitativ angelegte Studie wurde von Vandermeeren 1998 in europäischen Unternehmen durchgeführt, für die sie mittels Fragebögen den Fremdsprachengebrauch, die Einstellungen zum betrieblichen Fremdsprachengebrauch sowie etwaige sprachpolitische Maßnahmen zur Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen ermittelte. Vandermeeren entwarf im Rahmen dieser Studie eine Einteilung in drei unterschiedliche Optionen der Sprachwahl für Unternehmen in ihrer externen Kommunikation mit Businesspartner:innen: Adaptation (Anpassung an die L1 des/der Gesprächspartner:in), Nicht-Adaptation (Verbleiben in der eigenen L1), Standardisierung (Anwendung einer Lingua franca, die nicht L1 der Gesprächspartner:innen ist).

Eine weitere Studie mit quantitativem Fokus stammt von Hagen (1999), in der es ähnlich wie in Vandermeerens Arbeit um Sprachbedarf in europäischen Unternehmen geht. In seiner Studie untersuchte Hagen den Einfluss von (mangelnden) Sprachkenntnissen auf den Erfolg und Misserfolg von Einzelunternehmen. Die Relevanz von (Fremd-)Sprachkompetenzen unterstreicht auch die ELAN-Studie, die 2006 im Zuge von Interviews den Sprachgebrauch in 2000 Unternehmen, angesiedelt in 29 unterschiedlichen Ländern, erhob.[85] Als Ergebnis stellte sich heraus, dass beachtliche Erträge der Unternehmen dadurch verloren gingen, dass den Mitarbeiter:innen die erforderlichen Sprachkompetenzen und interkulturellen Fertigkeiten fehlten.

In ähnlicher Art und Weise untersuchte auch „DYLAN“, ein Projekt der Europäischen Union, inwiefern die sprachliche Vielfalt in Europa einen Vorteil und nicht ein Hindernis darstellt. Das Projekt, mit einer Laufzeit von fünf Jahren zwischen 2006 und 2011, war auf eine Reihe von Kommunikationssituationen, vor allem in Institutionen und in der Arbeitswelt, ausgerichtet, und untersuchte die praktischen Konsequenzen unterschiedlicher Formen von Handhabung der Mehrsprachigkeit. Im Vordergrund stehen dabei die „multilingual competences“ (Lüdi 2007: 165) der Beteiligten an einer Interaktion. DYLAN interessiert sich vor allem für die Gesamtheit dieser mehrsprachigen Kompetenzen, die das sprachliche Repertoire eines/einer Einzelnen darstellen, und zwar in einer holistischen Perspektive (vgl. Grosjean 1985; Lüdi/Py 2003), bei der auch Teilkompetenzen in bestimmten Sprachen ein Stellenwert zugeschrieben wird. Ziel des Projekts war es, „to provide scientific backing to the concept of multilingual repertoires as resources that can be put to use in a variety of professional, political and educational contexts“ (DYLAN Project 2006–2011).

85 Die Studie wurde von der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben und von CILT (*National Centre for Languages*), dem britischen nationalen Zentrum für Sprachen, in Zusammenarbeit mit einem internationalen Forschungsteam durchgeführt.

Weitere quantitativ und komparativ angelegte Studien, die Kommunikation und Sprachgebrauch in großen Unternehmen sowie in kleinen und mittelgroßen Firmen behandeln, stammen beispielsweise von Hagen (2006, 2011), von Archan & Dornmayr (2006) und von Feely & Winslow (2006). Archan & Dornmayr untersuchten mehr als 2000 österreichische Unternehmen anhand einer Online-Befragung hinsichtlich Fremdsprachenbedarf. Der Großteil (78%) der untersuchten Betriebe gab an, Geschäftsbeziehungen zu nicht-deutschsprachigen Ländern zu haben, allen voran Italien, und 64% der befragten Unternehmen schätzen ihren Fremdsprachenbedarf in den nächsten Jahren als zunehmend ein. Archan & Dornmayrs Studie unterstreicht den zunehmenden Bedarf an Fremdsprachen und damit einhergehend auch die Notwendigkeit an Aus- und Weiterbildung in fremdsprachlicher Kommunikation.

Die Studie von Feely & Winslow heißt „Talking sense" (*Vernünftig Reden*) und befasst sich mit der Verwaltung von Fremdsprachenkenntnissen in führenden Unternehmen, die ihren Hauptsitz in Großbritannien, Frankreich und Deutschland haben. Die Studie ergab, dass sich französische und deutsche Unternehmen im Gegensatz zu britischen Firmen offener gegenüber dem Gebrauch von Fremdsprachen erwiesen und u. a. auch bereit waren, in einer Mischung aus Fremdsprachen mit ihren Handelspartner:innen zu kommunizieren. In diesem Zusammenhang gilt es außerdem die Studie von Kingsley (2010) zu erwähnen, in der die Schnittstellen zwischen Mehrsprachigkeit und Englisch in zehn international verankerten luxemburgischen Banken untersucht wurden. Die Forscherin stellte fest, dass sich Englisch als Lingua franca in allen Banken etabliert, aber auch, dass die Wahl einer Sprache strategisch und flexibel ausgehandelt wird (vgl. außerdem Kingsley 2013). So werden auch andere Sprachen (wie Französisch, Deutsch, Spanisch, Luxemburgisch usw.) in Meetings, für Präsentationen und E-Mails oder auch im Kontext informeller Kommunikation angewandt. Französisch ist dabei die am meisten verwendete Sprache nach Englisch.

Aus diesen quantitativ erhobenen Studien geht hervor, dass es sowohl für die interne als auch für die externe Unternehmenskommunikation einen Bedarf an Fähigkeiten und Kompetenzen in mehreren unterschiedlichen Sprachen gibt. Internationalisierungsprozesse haben allerdings auch dazu geführt, dass in vielen Unternehmen und Institutionen schnell und zunehmend auf Englisch kommuniziert wird (vgl. dazu kritisch Truchot 2002). Sprachbedarfserhebungen und Studien zu Sprachwahl und Sprachwechsel kommen demnach in Unternehmen und Institutionen mehr zum Tragen, in denen auch weitere Sprachen eine Rolle spielen, die als Zweit-, Dritt- und Viertsprachen gehandhabt werden und „eine gewisse Berechtigung, aber auch ein gewisses Rechtfertigungs-Bedürfnis haben", wie Lavric (2003: 3) feststellt. Dies ist v. a. im europäischen Raum der Fall, wo neben Englisch hauptsächlich auch den drei großen romanischen Sprachen Französisch, Spanisch und Italienisch Bedeutung zukommt.

Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass qualitativ gestaltete Fallstudien, die sich mit dem Warum und dem Wie hinsichtlich Sprachwahlprozessen beschäftigen, in solchen Organisationen durchgeführt wurden, in denen Französisch, Spanisch und Italienisch als berechtigte Sprachen in den Vordergrund treten. So gibt es z. B. eine Fallstudie von Lavric (2000), in der die Sprachwahl am Institut für Romanische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien untersucht wurde. Im Fokus dieser Studie stand die Wahl der Basissprache zwischen zwei konkreten Kommunikationspartner:innen, die entweder Deutsch oder eine romanische Sprache als Erstsprache haben konnten. Lavric arbeitete mit Fragebögen, die sie durch Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen ergänzte, und entwickelte eine Liste an motivationalen Faktoren für die Sprachwahl.

Ähnlich untersuchte Mrázová (2005) das Sprachwahlverhalten in einer französischen Investmentbank in Paris. Sie fokussierte in ihrer Studie nicht nur die externe Kommunikation des Unternehmens mit Kund:innen und Lieferant:innen, sondern berücksichtigte auch die interne Kommunikation zwischen Mitarbeiter:innen derselben Abteilung sowie mit Mitarbeiter:innen in anderen Abteilungen der Firma. Daraus ergibt sich ein Netz aus internen und externen Kommunikationsbeziehungen, die jeweils spezifische Sprachwahlverhalten implizieren. Daraus entwickelte sie ein *sprachliches Soziogramm* oder auch *Logogramm*, das graphisch die beruflichen Sozialkontakte einer Person und die damit verbundenen sprachlichen Realisierungen, also die Muster und Gesetzmäßigkeiten ihres Sprachwahlverhaltens, darstellt (Mrázová 2005: 91).

Erwähnenswert ist außerdem die Studie von Bäck (2004). In seinem Drei-Ebenen-Modell der Sprachwahl innerhalb eines Unternehmens stellt er die Faktoren dar, von denen das Sprachverhalten abhängt. Bäck (2004) übernimmt für dieses Modell die weiter oben aufgelisteten drei fundamentalen Sprachwahl-Optionen der Adaptation, Nicht-Adaptation und Standardisierung von Vandermeeren (1998) und analysiert die Faktoren, die zur Sprachwahl innerhalb eines Unternehmens führen. Er gelangt zu einer Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikrofaktoren (vgl. Abb. 5).

Die Makrofaktoren sind jene, die mit der Demographie und der Sprachpolitik eines bestimmten Landes oder einer Region zusammenhängen. Dazu zählen z. B. das Angebot an Fremdsprachen in den schulischen und universitären Curricula oder die Existenz von Migrant:innen mit bestimmten Sprachkenntnissen. Unter den Mesofaktoren werden jene Faktoren zusammengefasst, die auf der Ebene der Branche bzw. des einzelnen Unternehmens wirksam werden. So kann beispielsweise die überragende Bedeutung eines bestimmten Markts die entsprechenden Kompetenzen zu einem Muss für alle Unternehmen der Branche machen. Die Mikrofaktoren schließlich sind jene, die eine/n einzelne/n Mitarbeiter:in bzw. eine einzelne Kommunikationssituation betreffen. Bäck (2004) unterscheidet hier

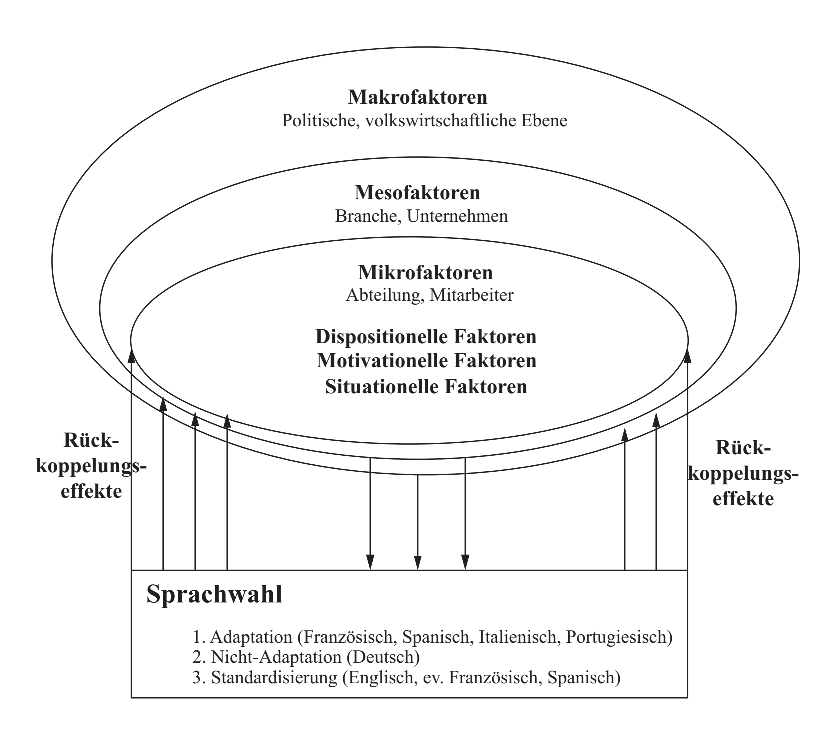


Abb. 5: Das Bäcksche Drei-Ebenen-Modell der Sprachwahl (nach Bäck 2004: 126).

zwischen dispositionellen Faktoren (Sprachkenntnisse des/der Mitarbeiter:in und des/der Gesprächspartner:in sowie die Einstellung zu den einzelnen Sprachen), motivationalen Faktoren (Effizienz/Natürlichkeit, Übung, Prestige, Entgegenkommen)[86] und situationellen Faktoren der Sprachwahl (Ort, Zeit, Medium, usw.).

Das Bäcksche Drei-Ebenen-Modell der Sprachwahl diente als theoretischer Hintergrund für weitere qualitative Fallstudien, die im Rahmen eines Projektseminars zum Thema *Sprachwahl in Unternehmen* an der Universität Innsbruck 2005/2006 von Eva Lavric realisiert wurden. Es handelt sich um insgesamt 16 Fallstudien, die Lavric gemeinsam mit Studierenden in Unternehmen unterschiedlichster Größen und Branchen durchführte (vgl. Lavric 2008b).[87] Als Ergebnis stellte sich heraus, dass v. a. motivationale Faktoren entscheidend für Sprachwahlprozesse in Unternehmen und Betrieben sind. In der internen Unternehmenskommunikation ist

86 Hierbei handelt es sich um dieselben Faktoren wie bei Lavric (2008a).

87 Gemeinsam mit Fallstudien im Rahmen eines Projektseminars an der Wirtschaftsuniversität Wien und im Zuge der Arbeiten von Bäck und Mrázová (unter Betreuung von E. Lavric) gibt es 30 qualitative Fallstudien zum Fremdsprachenbedarf in Unternehmen im Zeitraum zwischen 2003 und 2007.

der Faktor *Natürlichkeit/Effizienz* dominierend, d. h., dass gegebenenfalls in der gemeinsamen Erstsprache kommuniziert wird oder in jener Sprache, die für das „Produkt der Kenntnisse" (Bäck 2004: 120) der Gesprächspartner:innen am höchsten ist (vgl. auch Lavric 2008a).[88] In der externen Kommunikation der Unternehmen ist hingegen der Sprachwahlfaktor *Entgegenkommen* der entscheidende Faktor (vgl. Lavric 2008a). Entgegenkommen bedeutet, dass jene Sprache gewählt wird, von der angenommen wird, dass der/die andere sie bevorzugt (Lavric 2008a: 250). Dieses Kriterium steht eng in Verbindung mit Myers-Scottons (1983: 123) „deference maxim": „Show deference in your Code choice to those from whom you desire something."[89]

Im Rahmen dieser qualitativen Arbeiten soll außerdem Steiners (2014) Studie erwähnt werden, die sich mit Mehrsprachigkeit und Kommunikationsstrategien in einer Fußballmannschaft auseinandersetzt. Auch Steiner (2014) nimmt Bäcks Drei-Ebenen-Modell als Grundlage, um mögliche Gründe für die Wahl einer bestimmten Sprache innerhalb einer Fußballmannschaft aufzuzeigen, und widmet sich hier v. a. den Mikrofaktoren der Sprachwahl.

Die Modelle und Untersuchungen, die beschrieben wurden, zielen zusammenfassend mehr oder weniger auf die Aufzählung diverser Einflussfaktoren auf die Sprachwahl ab und handhaben diese ausgehend von Sprachsystemen (bzw. Einzelsprachen). Studien zu Mehrsprachigkeit und Sprachwahl lehnen jedoch immer mehr die Kategorisierung nach Sprachsystemen ab und wenden sich sprachlichen Praktiken[90] zu (vgl. House/Rehbein 2004; Lesk/Lavric/Stegu 2017). Konzepte wie Erstsprache, Muttersprache vs. Fremdsprache geraten immer mehr aus dem Blickwinkel der Forschung, es geht verstärkt um sprachliche Repertoires.[91] Sprache wird zunehmend verstanden „as a set of resources which circulate in unequal ways in social networks[92] and discursive spaces, and whose meanings and values are socially constructed within the constraints of social organizational processes,

88 Lavric (2008a) erklärt, dass sie ursprünglich – anstatt „Produkt der Kenntnisse" – die Bezeichnung „Summe der Kenntnisse" verwendet hat. Der Begriff des Produkts sei – nach Lavric (2008a: 250) – aber angebrachter, denn „ein völliger oder fast völliger Mangel an Sprachkenntnissen des einen Partners [kann] nicht durch noch so perfekte Kenntnisse des anderen wettgemacht werden – daher muss es richtig ‚das Produkt' heißen."

89 Vgl. auch die weiter oben angeführte „virtuosity maxim."

90 Lesk/Lavric/Stegu (2017: 272) definieren sprachliche Praktiken in Unternehmen wie folgt: „Language practices in companies are at once the manifestation and the concrete answer to language needs, as well as the empirical basis and the field of action of corporate language policies."

91 Das muss allerdings kein Widerspruch sein, da Repertoires L1- und mehrere L2-Varietäten umfassen können.

92 Vgl. zum Begriff des *social network* auch Milroy (1980: 174): „[…] the term social network refers quite simply to the informal social relationships contracted by an individual." Unter solche ‚sozia-

under specific historical conditions“ (Heller 2007: 2). Im Zuge dieses Perspektivenwechsels muss sich außerdem die Lingua-franca-Kommunikation hintanstellen. Ihr steht neuerdings das kommunikative Konzept der „Lingua Receptiva (LaRa)“ nach Ten Thije & Rehbein (2013) gegenüber.[93] Sprecher:innen, die *Lingua Receptiva* benutzen, sprechen ihre eigene, bevorzugte Sprache und können gleichzeitig die Sprache ihres Gegenübers anhand rezeptiver Fertigkeiten gut verstehen. Es entfallen daher sowohl produktive Kenntnisse in der Fremdsprache als auch die Verwendung einer Lingua franca.

Hinsichtlich dieses Ansatzes sollen an dieser Stelle noch einige repräsentative Studien erwähnt werden. Zum einen die bereits weiter oben angeführte Studie von Lüdi & Heiniger (2007), die die Sprachpolitik und das Sprachverhalten in einer zweisprachigen Regionalbank in der Schweiz untersuchen, die sich aus einer bislang einsprachig französisch arbeitenden und einer einsprachig deutsch arbeitenden Regionalbank zusammenschließt. Sie stellen fest, dass die interne Sprachwahl zwischen Mitarbeiter:innen dem grundsätzlichen Leitspruch folgt, dass jede:r seine/ihre Sprache spricht (Lüdi/Heiniger 2007: 79). Sobald diese Regel jedoch beginnt, sich mit der Maxime „sprich so, dass der/die andere dich versteht“ zu reiben, muss die Sprachwahl neu ausgehandelt werden und wird zunehmend instabiler und dynamischer (Lüdi/Heiniger 2007: 81). Die Autoren (2007: 85) halten fest, dass sich die Sprachwahl in der untersuchten zweisprachigen Situation aus der Dynamik der Interaktion ergibt. Dabei spielen vor allem die kommunikativen Repertoires der an der Interaktion Beteiligten eine Rolle, aber auch das Thema, der Zweck einer Sitzung usw.[94]

Außerdem soll auf die Studie von Mondada (2003a) verwiesen werden, in der ein aufgezeichnetes Kolloquium zu Geschichte und Altertum an einer oberrheinischen Universität mit Teilnehmer:innen aus Frankreich, Deutschland und

---

le Netzwerke‘ fallen etwa Familie, Freunde, Nachbarn, Klassenkamerad:innen in der Schule oder Kolleg:innen am Arbeitsplatz.

93 Dabei handelt es sich um einen neuen Terminus für die weiter oben beschriebene rezeptive Mehrsprachigkeit.

94 Auch Lesk/Lavric/Stegu (2017: 282) thematisieren „mergers and acquisitions“ im Hinblick auf die Sprachpolitik eines Unternehmens. Auch wenn Englisch als Unternehmenssprache festgelegt ist, können sich bei einer Unternehmensfusion oder der Übernahme eines weiteren Unternehmens vorherrschende Sprachmuster verschieben. Dabei muss im spontanen Sprachgebrauch nicht Englisch die erste Wahl sein: „Such a language policy […] is hardly ever followed in practice by employees, who continue to weave their complex but meaningful language-choice patterns.“ (Lesk/Lavric/Stegu 2017: 282) Vielmehr spielen motivationale Faktoren (etwa Natürlichkeit, Übung, Prestige, Entgegenkommen) für die Wahl einer oder auch mehrerer Sprachen für die Kommunikation eine Rolle.

der Schweiz untersucht wird.[95] Englisch als verwendete Sprache ist sehr präsent während des Treffens, sie tut sich jedoch keineswegs als dominante Lingua franca hervor. Mehr noch, die Teilnehmer:innen gebrauchen sog. „plurilingual techniques“ (Lüdi 2007: 171) und sind sich ihrer Sprachwahl auch durchaus bewusst, wie sie durch die Nennung der nun verwendeten Sprache, z. B. durch Ausdrücke wie „eh x in english“ (Lüdi 2007: 171; vgl. auch Mondada 2003a), anzeigen. Daneben finden sich in der Studie auch zahlreiche Beispiele für sogenanntes „language crossing“ (Lüdi 2007: 172), bei dem die Beteiligten an einem Gespräch nicht – wie im Sinne der rezeptiven Mehrsprachigkeit – ihre L1 benutzen, davon ausgehend, dass das Gegenüber ausreichende rezeptive Kenntnisse hat, um die Sprache zu verstehen, sondern aus Höflichkeit in die L1 des Gegenübers oder auf Englisch als Lingua franca wechseln.[96]

3.7.2 In Orchesterproben relevante Formen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit

In Orchesterproben existieren verschiedene Formen, wie mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit umgegangen werden kann. Dazu zählen Code choice und Code-switching, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3.7.2.1 Code choice

Für die Erforschung mehrsprachiger Kommunikation sind zwei Fragen grundlegend: Wer spricht welche Sprache mit wem, wann und warum (vgl. Fishman 1965)? Welche motivationalen Faktoren und welche Funktionen von unterschiedlichen Sprachen bestimmen dieses Warum?

Grundsätzlich gilt, dass immer eine Sprache gewählt wird, die alle Beteiligten insofern verstehen und beherrschen, dass sie zum gerade stattfindenden Gespräch wertvolle Beiträge leisten können. Dieser Leitgedanke geht zurück auf Myers-Scottons „markedness model“ (1983, 1988, 1993),[97] das sich mit den sozia-

95 Vgl. auch die Studie von Konzett (2009) zu Code choice und Code-switching auf internationalen akademischen Tagungen in Frankreich.

96 Für weitere Studien zur rezeptiven Mehrsprachigkeit vgl. Ten Thije & Zeevaert (2007).

97 Das Modell von Myers-Scotton stützt sich auf untersuchte Daten von zwei Sprachgemeinschaften in Afrika und stellt die Daten dieser Untersuchung mit allen anderen Sprachgemeinschaften der Welt gleich, da Code choice – so Myers-Scotton – überall mit denselben soziopsychologischen Motivationen zu erklären ist. Das Modell gilt als Grundlage für zahlreiche Studien, die sich mit Sprachwahl und Sprachwechsel auseinandersetzen. Allerdings erfährt es auch Kritik, da es sehr formalschematisch ausgerichtet ist. Meeuwis & Blommaert (1994: 393–394) stellen beispielswei-

len Faktoren auseinandersetzt, die die Verwendung einer Sprache, v. a. in bi- und plurilingualen Sprachsituationen, bestimmen.[98] Myers-Scottons Modell beruht auf der Annahme, dass es in jeder Sprachgemeinschaft festgelegte Schemata für die Rollenverhältnisse der Sprecher:innen untereinander gibt. Auf diese Weise entsteht für jede einzelne Gesprächssituation ein Schema der erwarteten sozialen Rechte und Pflichten („rights and obligation set" nach Myers-Scotton 1983: 117) der Teilnehmer:innen. Das heißt, die Sprachwahl der Gesprächsbeteiligten hängt von den für die jeweilige Situation geltenden normativen Rahmenbedingungen ab, über die alle Beteiligten implizit Bescheid wissen (Pütz 1994: 149). Vollzieht ein/e Sprecher:in einen Wechsel in eine andere Sprache, so möchte er:sie anzeigen, dass das geltende *rights and obligation set* neu definiert oder jedenfalls modifiziert werden sollte. In diesem Zusammenhang unterscheidet Myers-Scotton (1983: 120–123) zwischen „unmarked" und „marked" Code choice. Ein *unmarked* Code choice vollzieht sich, wenn durch die Sprachwahl keine spezifische Funktionalität beabsichtigt wird und für die Beteiligten wenig überraschend ist bzw. normativ vorgegebenen (unmarkierten) Charakter hat. Umgekehrt ist ein *marked* Code choice bzw. das Switchen zu einem markierten Code unerwartet für die Gesprächsteilnehmer:innen und ausgerichtet auf die Erzielung eines bestimmten Effekts:

> Making a marked choice is a negotiation for some balance of rights and obligations other than the expected one. In brief, a marked choice is a negotiation to change in some way the degree of social distance between participants. (Myers-Scotton 1986: 405)

Myers-Scottons Modell steht demnach auch eng in Verbindung mit Gruppenzugehörigkeit: Die Wahl einer Sprache kann Gruppenzugehörigkeit ausdrücken und erlaubt es einem/einer Sprecher:in, sich selbst in Abgrenzung zu anderen innerhalb einer Gruppe zu präsentieren. Außerdem kann durch Sprachwahlprozesse soziale Distanz zu einer anderen (Sprach-)Gruppe ausgedrückt werden (vgl. Myers-Scotton 2006).

---

se Myers-Scottons Anspruch auf Universalität in Frage und monieren das Fehlen einer Verbindung zwischen universalen Prinzipien und spezifischen ethnographischen Merkmalen einer Gesellschaft. Daneben kritisieren Hall & Nilep (2015: 601) die statische Auffassung von bereits existierenden, indexikalischen Verknüpfungen zwischen sprachlichen Formen und sprachlichen Bedeutungen.

98 Die Studien von Myers-Scotton lassen sich unter die Form der sozialen Mehrsprachigkeit einordnen.

3.7.2.2 Code-switching

Neben der Sprachwahl stellt auch das Code-switching einen bestimmten Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer Institution wie dem Orchester dar. Code-switching kann aus zwei unterschiedlichen Perspektiven beschrieben werden. Zum einen fungiert es als Überbegriff für jegliche Sprachwahl- und Sprachwechsel-Vorkommnisse und somit auch als Sammelbegriff für Code choice und Code-mixing. Ausschlaggebend für das Code-switching ist hier, dass es immer eine Matrix- oder Basissprache (*base code*) gibt, in die Einheiten oder Elemente aus einer anderen Sprache, der eingebetteten Sprache, einfließen (vgl. Myers-Scotton 1993). Würde es eine solche Basissprache nicht geben, würden wir von Code-mixing sprechen.[99] Ein Code choice vollzieht sich, wenn von einer Matrixsprache in eine andere gewechselt wird, die Schnittstellen zwischen den Sprachen stellen dabei einen Switch dar.

Code-switching kann außerdem als Unterbegriff von Code choice verwendet werden, also für bestimmte Phänomene, bei denen es eine Basissprache gibt, in die Elemente aus anderen Sprachen eingeswitcht werden. So definiert auch Auer (1998a: 1) Code-switching als „the alternative use of two or more ‚codes' within one conversational episode". Die Grundeinheit ist dabei das Andauern einer interaktionalen Episode oder auch einer bestimmten Konstellation der an der Interaktion Beteiligten (*participant constellation*). Sobald sich diese Teilnehmer:innen-Konstellation umgestaltet bzw. ein/e neue/r Teilnehmer:in zum Gespräch hinzukommt, wird ein neuer Code gewählt. Es kommt zu einer Änderung im *base code choice*, zu einem Switching. Dabei kann es sich auch zufällig um dieselbe Sprache handeln.

In der Forschung wird Code-switching aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: Zum einen wird der Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen in manchen Forschungsparadigmen als Oberbegriff für alle Kontaktphänomene verwendet (vgl. Gardner-Chloros 2009). Zum anderen gibt es soziolinguistisch-ethnographisch orientierte Beschreibungen von Code-switching (vgl. Gumperz 1982), wo das Phänomen im Interaktionsprozess konkretisiert wird, frei von vorab festgelegten oder vorgefertigten sozialen Strukturen. Gumperz (1982) führt das *interactional paradigm* ein, das im Gegensatz zu Fishmans (1965) *allocational paradigm* steht. Nach Fishman (1965) wirken sich soziale Strukturen sowie Intentionen oder Ziele der Beteiligten auf die Wahl einer Sprache für die Interaktion aus. Gumperz (1982) hingegen vertritt die Ansicht, dass es sich bei einer Sprachwahl oder einem Sprachwechsel um diskursive Praktiken handelt, die von den Interaktionsteilnehmer:in-

---

99 Vgl. auch die kongruente Lexikalisierung (*congruent lexicalization*) bei Muysken (2000: 3), nach der zwei Sprachen miteinander vermischt werden, ohne dass eine Basis- oder Matrixsprache zu erkennen wäre: „The languages share the grammatical structure of the sentence, fully or in part. The vocabulary comes from two or more different languages." (Muysken 2000: 122).

nen geordnet und nachvollziehbar (*accountable*)[100] zum Zeitpunkt des Gesprächs eingesetzt werden: „The interactional paradigm [...] views individuals as making orderly, intersubjectively understood choices to achieve specific interactional goals." (Li Wei 2005: 376)

Die Konzepte von Fishman und Gumperz können auf der Ebene der gesellschaftlichen oder sozialen Mehrsprachigkeit angewandt werden. Während Fishmans *allocational paradigm* die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit auf der Makroebene fokussiert, siedelt sich das *interactional paradigm* nach Gumperz auf der gesellschaftlichen Mesoebene an, es werden dabei z. B. Kommunikationsstrukturen in sozialen Gruppen untersucht. Auf der Mikroebene wird aus konversationsanalytischer Perspektive (vgl. Auer 1984, 1995, 1998b, 1999; Li Wei 2002, 2005; Gafaranga 2007) die Verwobenheit der Sprachwahl mit sequenziellen Interaktionsstrukturen analysiert. Unter die soziolinguistisch orientierten Arbeiten zu Code-switching fallen außerdem die Studien von Myers-Scotton zum *markedness model* (1983, 1993, 1998) sowie Hellers Ausführungen zu den ökonomischen und politischen Aspekten von Code-switching (1988a, 1988b).[101] Nicht zuletzt gibt es auch Arbeiten zur Grammatik des Code-switching (vgl. Poplack 1981, 1988; Myers-Scotton 1993, 1997; Muysken 2000). Im Folgenden sollen einige Ansätze zum Code-switching beschrieben werden, die auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen.

Gumperz (1982) beschreibt beispielsweise die sprachsystembezogenen Konsequenzen des Switchens zwischen unterschiedlichen Sprachen und dessen Funktionen in der Konversation. Nach Gumperz (1982: 59) ist Code-switching „the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems". Gumperz (1982) unterscheidet zwischen situationellem (*situational*) und konversationellem (*conversational*) Code-switching: Von situationsgebundenem Code-switching kann gesprochen werden, wenn der Wechsel von einer Sprache in die andere von extralinguistischen Parametern, wie z. B. vom/von der Gesprächspartner:in, dem Kontext oder dem Thema, abhängt. Das heißt, dass jene Sprache gewählt wird, die am passendsten für die jeweilige Situation erscheint.

Es geht dabei um das sogenannte *footing* oder die Grundauffassung der Situation (vgl. Goffman 1987: 180; Auer 1988: 199, 1998a: 8). Ein Sprachwechsel zeigt häufig einen Wechsel im *footing* an: Der situative Rahmen ändert sich oder wird auch nur anders oder neu definiert. Goffman (1979, 1981) beschreibt das *footing* zwar ursprünglich im Hinblick auf monolinguale Gespräche, dennoch nimmt er

---

100 Zum Begriff des *Accounts* vgl. das eigene Kapitel zur Konversationsanalyse (Kap. 2.1.3).
101 Vgl. außerdem Woolard (1988) und Gal (1988).

Bezug auf die Studien von Gumperz und vertritt die Ansicht, dass ein Wechsel des *footing* oft durch Code-switching signalisiert wird: „And if not this then at least the sound markers that linguists study: pitch, volume, rhythm, stress, tonal quality.“ (Goffman 1981: 128) Unter *footing* werden alle Positionen oder Rollen zusammengefasst, in denen Beteiligte an einer Interaktion auftreten können (Goffman 1979: 5): „A change in footing implies a change in the alignment we take up to ourselves and others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance.“ Mit „alignment“ ist dabei die Verbindung zwischen den Teilnehmer:innen gemeint bzw. das Verhältnis der Sprecher:innen und ihrer Äußerungen zueinander. In diesem Sinne hängt *footing* mit der „Orientierung, Ausrichtung und dem entworfenen Selbst der Beteiligten“ zusammen (Knoblauch/Leuenberger/Schnettler 2005: 19; vgl. Goffman 1981: 128). Ein Wechsel im *footing* wird in einer Interaktion meistens durch bestimmte sprachliche Zeichen eingeleitet und markiert, die – in Goffmans Augen – teils jenen ähneln, die zur Identifizierung von Gumperz‘ Code-switching angewandt werden (Goffman 1981: 126).

Ein konversationeller (oder auch *metaphorical*) Switch dagegen hängt weder von außerlinguistischen Faktoren ab, noch ist er vorhersehbar, sondern der/die Sprecher:in allein entscheidet über den Sprachwechsel. Die Einführung einer weiteren Sprache oder einer Varietät in eine Konversation, für die bereits eine Sprache als Basissprache festgemacht wurde, dient nach Gumperz (1982) dazu, Konnotationen und die *metaphorische Welt* dieser Sprache/Varietät zu evozieren. Blom & Gumperz (1972) führen für konversationelles Code-switching das Beispiel eines Gesprächs zwischen zwei Einheimischen in einem Sozialversicherungsbüro in dem norwegischen Dorf Hemnesberget an, die zwischen Standard-Norwegisch und dem lokalen Dialekt wechseln, um zum einen über Business und Geschäfte und zum anderen über Familie und Alltägliches zu sprechen. In diesem Zusammenhang greift außerdem die Trennung zwischen *we-codes* und *they-codes:* Der *we-code* (in diesem Fall der Dialekt) wird nach Gumperz (1982) in einer diglossischen Sprachgemeinschaft in informellen Situationen benutzt, der *they-code* (in diesem Fall die Standardsprache) kommt in formellen Gesprächssituationen zum Einsatz.

Auch auf der strukturellen bzw. grammatikalischen Ebene lassen sich unterschiedliche Formen des Code-switching definieren (vgl. Poplack 1980). Nach Poplack (1980) gibt es auf Satzebene drei unterschiedliche Formen des Code-switching: *extrasentential*, *intersentential* und *intrasentential.* Das *extrasentential* Code-switching kennzeichnet sich durch den Wechsel von einer in die andere Sprache außerhalb der syntaktischen Struktur der jeweiligen Äußerung: In einen Satz werden Elemente eingeschoben, vorangestellt oder angehängt, die von der Basis- oder Matrixsprache abweichen. Anders verhält es sich beim *intersentential* Code-switching, das transphrastisch abläuft, und demnach der Wechsel von einer in die andere Sprache zwischen zwei Sätzen bzw. Teilsätzen erfolgt. Dies geschieht häufig durch emble-

matische Äußerungen wie Kontaktsignale, Interjektionen, Zitierungen und Idiome (vgl. Poplack 1980; Pütz 1994). Diesem sog. *emblematischen* Sprachwechsel steht das *komplexe* Code-switching gegenüber, das innerhalb eines Satzes erfolgt und eine syntaktische Anpassung erfordert. In diesem Fall spricht man auch vom *intrasentential* oder satzinternen Code-switching, bei dem ein/e Sprecher:in im selben Satz oder Teilsatz zwischen zwei Sprachen wechselt. Dabei kann die Sprache zwischen einzelnen Wörtern, aber auch innerhalb eines Wortes gewechselt werden, die grammatischen Systeme beider Sprachen werden miteinander kombiniert (vgl. Poplack 1980).

Ähnlich wie Poplack beschreibt auch Muysken (2000, 2007) den linearen Charakter von Elementen des Sprachwechsels bzw. syntaktische *constraints*. Nach Muysken (2000, 2007) lassen sich drei Haupttypen von Code-switching bei der Analyse von Äußerungen unterscheiden. Beim *alternationalen* Code-switching werden „a chunk in a language A“ und „a chunk in a language B“ miteinander kombiniert (Muysken 2007: 321). Dabei bleiben die beiden Sprachen grammatisch voneinander unabhängig. Beim *insertionalen* Code-switching wird Sprachmaterial der Sprache A in die Sprache B integriert oder umgekehrt, d. h., eine Sprache gibt den Rahmen vor, in den beispielsweise ein Wort, ein idiomatischer Ausdruck o. Ä. eingebettet wird. Beim dritten Typ, der kongruenten Lexikalisierung, handelt es sich um eine eher spezifische strukturelle Code-switching-Ausprägung. Sprecher:innen wechseln zwischen zwei Sprachen, die sich dieselbe grammatische Struktur teilen, die wiederum teilweise durch Sprachmaterial der Sprache A sowie der Sprache B gefüllt wird (Muysken 2007: 322): „the rapid back and forth switching of loose elements in a structure mostly shared by the two languages.“ Diese kongruente Lexikalisierung (*congruent lexicalization*) findet hauptsächlich zwischen sich ähnelnden Sprachen statt oder auch zwischen Dialekt und Standardsprache.[102]

Eine weitere Differenzierung kann hinsichtlich *flagged* und *smooth switching* erfolgen (vgl. Poplack 1988; Pütz 1994; Li Wei 1998). Das *flagged switching* (oder *flagging*) ist zumeist mit Verzögerungen, Wiederholungen sowie metalinguistischen Kommentaren verknüpft, z. B. „J’ai accepté le Seigneur là, ben …“, „j’étais comme sur un …“ oder „cloud nine, cloud nine qu’ils appellent“ (Poplack 1988: 226). Es wird auch mit einem stilistischen Wechsel gleichgesetzt, da es auf eine stilistische Funktion im Diskurs abzielt und den Sprachwechsel *ankündigt* (Poplack/Sankoff 1988: 1176). Der *smoothe* Wechsel charakterisiert sich hingegen als sanfter Übergang von einer in die andere Sprache ohne besondere Kennzeichen, z. B. „I

102 Clyne (1967: 84) spricht auch von *trigger words* (Auslösewörter) bzw. von *Triggering*. Ein Sprachwechsel wird durch Wörter mit ähnlicher Funktion und/oder Bedeutung in beiden Sprachen induziert. Die Auslösewörter führen den/die Sprecher:in dazu, dass er:sie seine/ihre Äußerung in der Sprache des Auslösewortes weiterführt.

used to eat the bofe, the brain. And then they stopped selling it because tenian, este, le encontraron que tenía worms." (Poplack 1988: 218)

Für die vorliegende Arbeit ist das Verständnis von Code-switching aus konversationsanalytischer Perspektive interessant. Auer (1984, 1988) war einer der ersten, der konversationsanalytisch an das Thema Code-switching heranging. Daran schlossen Arbeiten von Li Wei (1994) und Gafaranga (2000) an, die ebenfalls konversationsanalytisch mit Daten zu Code-switching zwischen Chinesisch und Englisch in Großbritannien (Li Wei 1994) und zwischen Kinyarwanda und Französisch in Belgien (Gafaranga 2000) arbeiteten.

Auer (1998a, 2005) betrachtet den Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen als Teil einer verbalen Handlung (*verbal action*), d. h., die Bedeutung eines Switches kann von der konversationellen Struktur einer Aussage abgelesen werden.[103] Letztere ist weder grammatikalisch bestimmt noch abhängig von sozialen Gegebenheiten (vgl. Auer 1998a, 2005). Gemäß der konversationsanalytischen Tradition hält Auer fest, dass es wichtig ist, Handlungen von Beteiligten an der Interaktion zu untersuchen, die

> [...] are supposed to be interactionally relevant and ‚real', not just a scientific construct designed to ‚fit the data'. So there is an analytic interest in members' methods or procedures, as opposed to an interest in external procedures derived from a scientific theory. In short, our purpose is to analyse members' procedures to arrive at local interpretations of language alternation. (Auer 1984: 3)

Außerdem schlägt Auer (1998a, 1999) im Hinblick auf die pragmatisch-kommunikative Bedeutung von Code-switching eine Unterscheidung zwischen *discourse-related* und *participant-related*[104] vor. *Discourse-related* bedeutet, dass sich das Code-switching auf den Gesprächsverlauf und die Strukturierung von Aktivitäten ausrichtet. Von einem *participant-related* Code-switching kann gesprochen werden, wenn sich der Sprachwechsel an den Kompetenzen und Präferenzen der Interaktionspartner:innen orientiert.[105] In der konkreten Interaktionssituation können Ausprägungen des Code-switching entweder mehr *discourse-related* auftreten oder vorwiegend *participant-related* sein. Für die kommunikative Bedeutung einer konkreten Realisierung muss immer der interaktionale Verlauf in Betracht gezogen werden. Wir werden sehen, dass *discourse-* und *participant-related* Code-switching in der Orchesterprobe besondere Ausprägungen haben, es kann nämlich auch zu einer Überlagerung der beiden Phänomene kommen. Auf

103 Denselben Ansatz vertritt auch Li Wei (2002, 2005).

104 *Participant-related* Code-switching kann auch als Code choice bezeichnet werden, denn dabei ändert sich die Teilnehmer:innen-Konstellation (vgl. dazu auch die Ausführungen weiter oben).

105 Für die ursprüngliche Formulierung dieses Unterschieds vgl. Auer (1984).

diese Weise kann sich die interaktionale Wirksamkeit des Code-switching erhöhen und gleichzeitig noch in Bezug zu den Präferenzen der am Gespräch Beteiligten stehen.

Die Interferenz zwischen *discourse-related* und *participant-related* kann außerdem zu einem weiteren Sprachkontaktphänomen führen, nämlich dem Code-mixing, bei dem es – im Gegensatz zum Code-switching – keine Matrixsprache gibt, auf der ein Gespräch gründet, sondern das ständige Hin und Her zwischen Sprachen oder Varietäten für die Ausprägung des Phänomens bestimmend ist. So kann es z. B. in einem Gespräch zwischen Migrant:innen zu einem fortlaufenden Code-Wechsel kommen, ohne dass von vornherein eine Art Basissprache vorherrscht (vgl. zu solchen Sprachkontaktphänomenen die Studien von Auer 1999, Myers-Scotton 2006, Gardner-Chloros 2009 und Matras 2009).

Im Vergleich zu früheren Definitionen, die eine Basissprache postulieren, wird neuerdings auch von *Translanguaging* (vgl. García/Li Wei 2014) gesprochen, bei dem der Begriff der Basis- oder Matrixsprache wegfällt:

> Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers' complete language repertoire. (García/Li Wei 2014: 22)

Schon in der Definition des Code-switching von Lüdi (2005) ist diese neue Richtung beobachtbar. Lüdi (2005: 341) definiert *Code-switching* als ein Verhalten, das bei zwei- oder mehrsprachigen Individuen beobachtet werden kann: „[…] these speakers ‚jump' spontaneously back and forth from one language of their repertoire to another.„ Diese Auslegung des Begriffs zieht mit sich, dass es keinen wirklichen Unterschied mehr zwischen Switching und Mixing gibt, da die Grenzen zwischen den Sprachen verschwimmen. Kritisch betrachtet können beide Termini – *Code-switching* und *Translanguaging* – als Oberbegriffe für alle mehrsprachigen Praktiken verwendet werden. Bei *Translanguaging* liegt die Innovation mehr im Begriff selbst, als dass in den Dingen beschrieben wird.

Ausgehend von den Ausführungen zum Code-switching kann das Verständnis dieser Praxis für die vorliegende Arbeit schematisch wie in Abb. 6 veranschaulicht werden. Der theoretische Hintergrund zum Code-switching soll als Ausganspunkt für die empirische Analyse dienen. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, welche Typen und Formen von Code-switching in der Orchesterprobe als potentiell mehrsprachiger Schauplatz zum Tragen kommen.

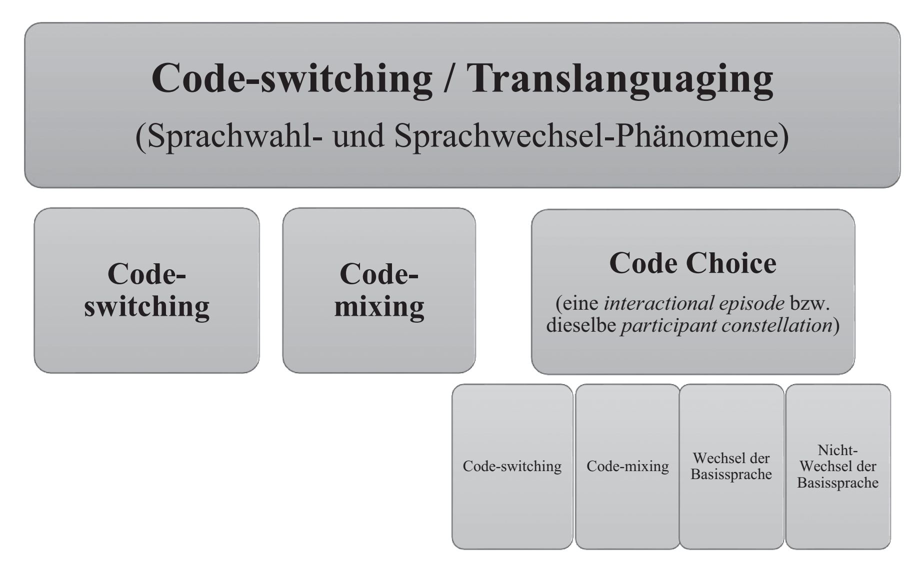


Abb. 6: Schematische Darstellung von Code-switching.

3.7.2.3 Räumliche Anordnung und Interaktionskonstellationen

Die Praxis des Code-switching kann außerdem im Zusammenhang mit der Anordnung der Beteiligten in unterschiedlichen Interaktionskonstellationen in Orchesterproben eine Rolle spielen. Die Positionierung der Beteiligten an einer Orchesterprobe ist relativ fix, jede Instrumentengruppe hat ihren zugewiesenen Platz. Der/die Dirigent:in steht vor dem Orchester – meistens zudem erhöht auf einem kleinen Podest –, die Musiker:innen sitzen in einem Halbkreis um ihn/sie herum. Diese spezifische Anordnung der Beteiligten an einer Orchesterprobe ist Teil des *participation framework* (vgl. Goffman 1981; Goodwin/Goodwin 2004; Goodwin 2007b):[106]

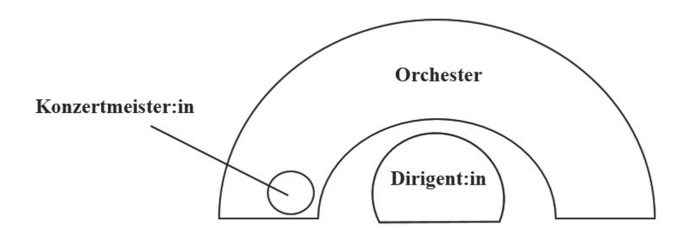


Abb. 7: Anordnung der Teilnehmer:innen.

106 Vgl. auch die einleitende Beschreibung der Orchesterprobe in Kap. 2.1.2.

Aus Abb. 7 wird ersichtlich, dass der/die Dirigent:in eine Art Fokusperson[107] darstellt, an der sich die Musiker:innen mit ihren Handlungen kontinuierlich orientieren. Er:sie ist Ausführende:r und Zuhörer:in zugleich: Er:sie bestimmt, wann und was[108] die Musiker:innen spielen, und weist außerdem an, wie die Musik klingen soll. Die Kommunikationsbeziehungen zwischen den Beteiligten in der Orchesterprobe gestalten sich damit simpler als z. B. in einem Unternehmen, denn sie sind zentralistisch auf den/die Dirigent:in ausgerichtet. Der/die Dirigent:in kommuniziert entweder mit dem gesamten Orchester, er:sie wendet sich an einzelne Instrumentengruppen oder tauscht sich mit einzelnen Musiker:innen oder dem/der Konzertmeister:in aus. Dabei kommen von den Musiker:innen größtenteils Noten als Antwort zurück, der/die Konzertmeister:in kann auch verbal etwas erwidern.[109]

Aus diesen Beobachtungen lässt sich in Anlehnung an das sprachliche Soziogramm von Mrázová (2005: 91), das Kommunikationsbeziehungen einer Mitarbeiterin in einer französischen Investmentbank veranschaulicht, auch ein Logogramm für die Kommunikation in Orchesterproben (vgl. Abb. 8) erstellen:

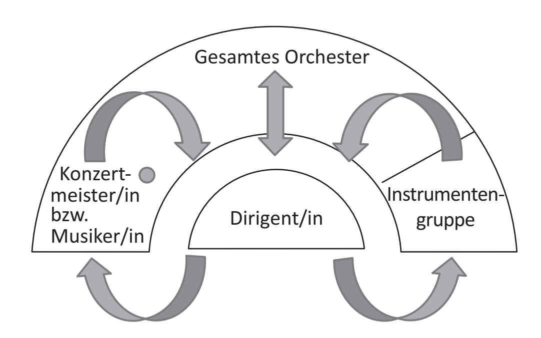


Abb. 8: Logogramm Orchesterprobe (adaptiert nach Mrázová 2005).

Je nachdem, mit wem der/die Dirigent:in spricht, können auch unterschiedliche Sprachen gewählt werden. In einer Orchesterprobe kann es zu folgenden hypothetischen Interaktionskonstellationen und Sprachwahlverfahren kommen:[110]

a) Wenn sich der/die Dirigent:in an alle Musiker:innen (oder auch an eine bestimmte Instrumentengruppe) richtet, ist anzunehmen, dass er:sie hauptsächlich in der Arbeitssprache des Orchesters spricht.

107 Vgl. Schmitt & Deppermann (2010).

108 Teile des Was sind auch und vor allem bereits durch die Partitur/Noten vorgegeben.

109 Das gilt natürlich auch für einzelne Musiker:innen.

110 In ähnlicher Art und Weise stellt Lavric (2000) Grundkonstellationen für die Sprachwahl an einem Sprachinstitut auf.

b) Wenn der/die Dirigent:in mit einem/einer einzelnen Musiker:in spricht und über dessen/deren sprachliches Repertoire Bescheid weiß, wird die für diese Interaktionskonstellation *natürlichste*, selbstverständlichste Sprache gewählt, die auch nicht die Arbeitssprache des Orchesters sein muss.
c) Wenn der/die Dirigent:in mit einem/einer einzelnen Musiker:in spricht und über dessen/deren sprachliches Repertoire nicht Bescheid weiß, wird in der Arbeitssprache des Orchesters kommuniziert.

Für diese drei Interaktionskonstellationen ist der/die Dirigent:in verantwortlich. Daneben steht es auch dem/der Konzertmeister:in, der/die links außen am ersten Notenpult sitzt (vgl. Abb. 7) und in der Hierarchie im Orchester gleich nach dem/der Dirigent:in folgt, zu, das Rederecht zu ergreifen und in eine Interaktion – sei es mit dem/der Dirigent:in oder mit anderen Musiker:innen, allen voran den Solist:innen – zu treten. Auch hier gilt, dass die für die jeweilige Interaktionssituation selbstverständlichste Sprachwahl getroffen wird: Es kann sich um die Arbeitssprache des Orchesters handeln, um eine geteilte Erstsprache oder auch um eine Lingua franca. Im analytischen Teil dieser Studie soll beobachtet werden, ob die angenommenen Grundkonstellationen haltbar sind und wie sich das Sprachverhalten je nach Teilnehmer:innen-Format ändert.

4 Mehrsprachige Arbeitsumgebungen / Analyse: Wie mehrsprachige Interaktion in der Orchesterprobe funktioniert

4.1 Arbeitssprache, Basissprache und Sprachwahlfaktoren

In diesem Analyse-Kapitel soll untersucht werden, mit welcher Sprache/welchen Sprachen in der Orchesterprobe als potenziell mehrsprachiger Arbeitsumgebung kommuniziert wird. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt, kann es in Orchestern eine oder auch mehrere Arbeitssprachen geben. Eine dieser Arbeitssprachen kann gleichzeitig die Heimatsprache des Orchesters sein, d. h. mit der Sprache übereinstimmen, die an dem Ort, an welchem das Orchester situiert ist, gesprochen wird. Ein Orchester ist immer lokal situiert und verankert: Es hat einen Standort in einem bestimmten Land, und fast immer in einer bestimmten Stadt. Die Orchester unseres Korpus haben in Frankreich (Paris, Rouen) oder in Italien (Bozen,[111] Trient) ihre fixen Positionen, mit Proberäumen und Konzertsaal/Konzertsälen sowie Räumen für die Administration. Die grundlegenden Arbeitssprachen unserer Orchester decken sich mit den Heimatsprachen und sind entweder Französisch oder Italienisch.

Aber wie sieht es in der konkreten Probensituation aus? Werden diese Arbeitssprachen auch dort eingesetzt? Kann von einer Art Basissprache (vgl. *base code* nach Myers-Scotton 1993) in der Probe gesprochen werden? Wenn ja, um welche Sprache handelt es sich? Wird diese z. B. zu Beginn der Probe fixiert? Und wird sie konsistent während der gesamten Probe durchgehalten?

Die Basissprache, in der die Interaktion während einer Probe stattfindet, kann, aber muss sich nicht zwingend mit der/den Arbeitssprache/n des jeweiligen Orchesters decken. Da es in der Orchesterprobe keine Sprachpolitik an sich gibt,[112] hängt die Sprachwahl vor allem davon ab, was diejenigen tun bzw. welche Sprache(n) diejenigen benutzen, die in der Institution in der konkreten Probensituation (zusammen)arbeiten. Dabei kommt vor allem den unterschiedlichen sprach-

111 Bozen ist die Landeshauptstadt der dreisprachigen Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, in der Deutsch, Italienisch und Ladinisch als offizielle Sprachen gehandhabt werden. Nach der Volkszählung im Jahr 2011 des Landesstatistikamtes ASTAT zählten 73,80 % der Einwohner:innen Bozens zur italienischen, 25,52 % zur deutschen und 0,68 % zur ladinischen Sprachgruppe. Das Haydn Orchester mit Sitz in Bozen und Trient führt Italienisch als offizielle Arbeits- und Administrationssprache an (vgl. ASTAT 2011; Stiftung Haydn von Bozen und Trient).

112 Zur Sprachpolitik in Orchesterproben vgl. den Absatz dazu im Theorieteil zu Mehrsprachigkeit (Kap. 3).

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. CC BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-004

lichen bzw. kommunikativen Repertoires der Dirigent:innen eine Bedeutung zu, denn sie sind ausschlaggebend dafür, ob grundsätzlich in der/den Arbeitssprache/n des Orchesters kommuniziert werden kann oder ob eine Sprache – oder auch eine Kombination aus mehreren Sprachen – als Basissprache gewählt wird.

Als Basissprache kann jene Sprache bezeichnet werden, in der hauptsächlich während einer Probe kommuniziert wird, bzw. jene Sprache, in der der/die Dirigent:in in einer Probe Anweisungen, Erklärungen, Evaluationen usw. im Normalfall (*by default*) äußert.[113] Die Dirigent:innen sind diejenigen, die in der Probe weitgehend für den verbalen Anteil der Kommunikation zuständig sind, wohingegen die Musiker:innen auf deren verbale Aussagen größtenteils musikalisch antworten. Die Sprachwahl erfolgt entsprechend durch den/die Dirigent:in, er:sie gibt die Basissprache, und überhaupt das Sprachwahlmuster, vor. Es kann angenommen werden, dass er:sie Sprachen verwendet, die von folgenden Sprachwahlfaktoren abhängen:

a) Der/die Dirigent:in fühlt sich wohl in der Sprache;
b) der/die Dirigent:in kennt das Orchester bereits und weiß, welche Sprachen er:sie für die Probenkommunikation gebrauchen kann;[114]
c) der/die Dirigent:in arbeitet zum ersten Mal mit dem Orchester: Er:sie kann die Heimatsprache des Orchesters annehmen oder Englisch als Lingua franca wählen sowie Italienisch als Fachsprache verwenden, nicht aber als kommunikative Sprache.

Der *Wohlfühlfaktor* wird wohl der stärkste unter den dreien sein und kann die Sprachwahl am meisten beeinflussen.[115] Dabei kann es durchaus sein, dass die Heimatsprache des Orchesters unter die präferierte Sprachwahl des/der Dirigent:in fällt. Wenn der/die Dirigent:in bereits mit dem Orchester gearbeitet hat und über die sprachlichen Repertoires der Musiker:innen Bescheid weiß, besteht die Möglichkeit, dass sich das Orchester in sprachliche *Untergruppen* aufsplittert und der/die Dirigent:in sich an die Präferenzen der Musiker:innen anpasst (vgl. auch *participant-related* Code-switching nach Auer 1998a, 1999).

Für den dritten Sprachwahlfaktor spielt der unterschiedliche Status der jeweiligen Sprachen eine Rolle. Es kann erwartet werden, dass unter die erste Wahl der Dirigent:innen – falls sie das Orchester nicht kennen und somit auch nicht wissen,

---

113 Das schließt Abweichungen von dieser Sprachwahl nicht aus, diese wären aber markiert und würden als solche wahrgenommen.

114 Ein/e Dirigent:in könnte z. B. in Südtirol auch Deutsch sprechen, wenn er:sie das Orchester kennt und weiß, dass auch Deutsch als Arbeitssprache durchaus gängig ist.

115 Hierbei handelt es sich um eine Hypothese, die in der Analyse weiter unten in Frage gestellt werden soll.

wie die sprachlichen Repertoires der Musiker:innen aussehen – die Heimatsprache des Orchesters fällt. Die Heimatsprache kann daher den Status jener Sprache haben, in der die Kommunikation normalerweise abläuft. Diese Sprachwahl ist *unmarkiert,*[116] egal in welchem Maße der/die Dirigent:in die Sprache beherrscht. Des Weiteren kann präsupponiert werden, dass dem Englischen der Status einer Lingua franca zugeschrieben wird, während das Italienische den Status einer Fachsprache hat. Ob diese Hypothesen haltbar sind, wird sich in den Beispielen weiter unten zeigen.

Welche Sprache(n) in der Probe gesprochen wird/werden, hängt also von den aktiven Sprachkenntnissen der jeweiligen Dirigent:innen ab sowie von den teils auch nur passiven Kompetenzen der Musiker:innen in einer oder mehreren Sprachen. Dieses Aktiv-Passiv-Gefälle vereinfacht die Anforderungen an die Kommunikation in der Orchesterprobe, denn der/die Dirigent:in kann von einem relativ großen geteilten sprachlichen Repertoire mit den Musiker:innen ausgehen. Orchestermusiker:innen kann unterstellt werden, dass sie einen hohen Bildungsstand mit einem akademischen Abschluss haben und nicht nur musikalisch, sondern auch sprachlich gebildet sind.[117] Es kann als gegeben angenommen werden, dass die Musiker:innen eines Orchesters Englisch sowohl passiv als auch aktiv beherrschen. Dazu kommt Italienisch für die sog. *termini technici* bzw. als Sprache der Musik. Die Musiker:innen werden im Laufe ihrer Ausbildung mit Italienisch als Fachterminologie vertraut und können musikalische, italienische Fachausdrücke – und vielleicht auch einfache Wörter in Italienisch – verstehen und anwenden. Außerdem können in den sprachlichen Repertoires der Musiker:innen lokale Sprachen hinzukommen, je nachdem in welchen Orchestern sie angestellt sind oder waren. Das gilt natürlich auch für die Dirigent:innen. Es gibt demnach eine breite Auswahlmöglichkeit, ja fast schon ein Überangebot an Sprachen. Deshalb ist es auch nicht auszuschließen, dass in einer Orchesterprobe nicht nur eine Sprache vorherrschen kann, sondern dass grundsätzlich viele Sprachen zum Einsatz kommen, zwischen denen u. a. auch geswitcht wird. Dabei muss dem/der Dirigent:in bekannt sein, welche das sind, ansonsten kann sich dieses Überangebot in eine Schwierigkeit verwandeln.[118]

Aus diesem Grund ist es angebrachter, nicht zwingend nach einer Basissprache zu fragen, sondern nach potenziell möglichen Arbeitssprachen. Diese können in

116 Vgl. *unmarked code choice* nach Myers-Scotton (1983).

117 Auch Fußballer:innen haben manchmal sehr gute Sprachkenntnisse, das kann man aber nicht von Beginn an – wie meist für die Musiker:innen im Orchester – voraussetzen.

118 Auf dem Fußballfeld ist eher das Gegenteil der Fall. Dort kommt es häufig zu einer Art „bricolage“, d. h. zu einem Basteln oder Sich-behelfen-wie-man-kann zwischen Improvisation, Einsatz von Nonverbalem, nicht ausreichend beherrschten Linguae francae und teilweise unkontrolliertem Wechsel zwischen unterschiedlichen Sprachen (vgl. Lavric 2012).

Zusammenhang sowohl mit der Heimatsprache des jeweiligen Orchesters als auch mit den sprachlichen Repertoires – in denen Sprachen in unterschiedlichen Kompetenzniveaus vorkommen – des/der Dirigent:in und der Musiker:innen stehen. Die Frage nach der Basissprache kann und soll nur eine Frage unter anderen sein. Denn unter der Annahme, dass ein breites gemeinsames Repertoire vorhanden ist, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass eine Basissprache das Geschehen dominiert. Außerdem ist diese in einem solchen Fall auch schwieriger zu identifizieren.

Aus diesen Überlegungen heraus sollen an unser Korpus folgende Fragen gestellt werden:

a) Welche Sprache(n) wird/werden für die Kommunikation in Proben gewählt?
b) Wie wird/werden sie ausgehandelt/festgelegt bzw. wie ergeben sie sich?
c) Welche sprachlichen Voraussetzungen gibt es (Dirigent:in, Musiker:innen)?
d) Was passiert tatsächlich in der Probe und warum?
e) Können bestimmten Sprachen gewisse Funktionen zugeordnet werden?[119]

Diese Fragen sollen anhand ausgewählter Beispiele aus dem Korpus für die vorliegende Studie geklärt werden. Dabei sollen zunächst Ausschnitte vom Beginn der Zusammenarbeit zwischen Dirigent:innen und den jeweiligen Orchestern untersucht werden, um festzustellen, ob bestimmte Sprachen bereits bei Probenanfängen – die hier als *openings* im konversationsanalytischen Sinn aufgefasst werden können[120] – fixiert und vielleicht auch konstant durchgehalten werden. Dabei knüpfen wir an Mondada (2018a: 11) an, die in ihrer Studie zu Informations- und Dienstleistungsanlaufstellen am Bahnhof und in Zollämtern zeigt: „openings are a privileged locus where […] the relevant and available linguistic resources are negotiated."[121] Deshalb sollen von allen Orchesterproben des Korpus jeweils der Beginn

119 Für die Zuordnung bestimmter Funktionen zu unterschiedlichen Sprachen vgl. v. a. Kirchler (2013) und Lejot (2015). Kirchler (2013: 120–123) arbeitet in ihrer Studie zu sprachlichen Interferenzen bei deutschsprachigen Schüler:innen in Südtirol, die Französisch lernen, Funktionen heraus, die den unterschiedlichen unterstützenden Sprachen im Lernprozess zukommen: etwa eine instrumentelle Funktion für die deutsche Dialektvarietät, eine orthographische Unterstützungsfunktion für die deutsche Standardsprache, eine Ableitungsfunktion für das Italienische usw.

120 In der Konversationsanalyse werden Eröffnungen oder openings als Handlungen beschrieben, durch die die Gesprächsbeteiligten eine Beziehung zueinander (wieder)herstellen, ihre Aktivitäten koordinieren und sich gegenseitig den Typ der folgenden Interaktion anzeigen, aushandeln und/oder abändern (Schegloff 1979: 25; Gülich/Mondada 2008: 74).

121 Am Bahnhof und in Zollämtern kommen meistens Personen in Kontakt, die sich nicht kennen. In der Orchesterprobe hingegen kann es durchaus sein, dass der/die Dirigent:in und die Musiker:innen bereits miteinander geprobt haben.

sowie die erste Unterbrechung durch den/die Dirigent:in gefiltert und mögliche/in Frage kommende Arbeitssprachen für die Probe ermittelt werden.[122]

4.2 Sprachen zu Beginn der Probe

4.2.1 Beispiel 1: *autre fois s'il vous plaît* – Französisch als Bemühung in der Hitze des Gefechts

Das erste Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de Paris* mit dem Gastdirigenten Gianandrea Noseda (Erstsprache: Italienisch, in den Proben zeigen sich Kenntnisse in Französisch und Englisch). Der Dirigent und das Orchester kennen sich bereits aus einem früher gemeinsam realisierten musikalischen Projekt. In dem Ausschnitt wird die *Messa da Requiem* von Giuseppe Verdi geprobt,[123] ein Stück für symphonisches Orchester, vier Solosänger:innen und Chor. In der Probe sind nur der Dirigent und die Orchestermusiker:innen anwesend, ohne Gesangssolist:innen und Chor. Es handelt sich um die erste Probe für das Werk, zunächst wird nur gespielt, von Beginn an. Unser Ausschnitt umfasst den Probenbeginn[124] sowie die erste Unterbrechung der Musik durch den Dirigenten. Der Beginn des Transkripts ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass es eine Serie von Überlappungen zwischen Musik und verbalen Anweisungen des Dirigenten gibt, beispielsweise in Z04 und Z05, Z07 und Z08, Z10 und Z11 oder auch in Z13 und Z14. Ab Z15 beginnt die eigentliche und erste Unterbrechung der Musik. Nach einer längeren Erklärung gibt der Dirigent in Z33 den Musiker:innen einen erneuten Einsatz zum Weiterspielen, ab Z34 spielt das Orchester wieder.

```
Orchestre de Paris, Aufnahme 1, 09022016, 0005
Dirigent: Gianandrea Noseda
Sprachen in der Probe: Italienisch, Französisch, Englisch, Deutsch
```

122 In den Transkripten ist Multimodales meist zwischen zwei runden Klammern transkribiert. Wenn es für die Analyse und das Verständnis von Mehrsprachigkeit eine gewichtigere Rolle spielt, sind multimodale Elemente auch mit dem Symbolinventar nach Mondada (2016b) transkribiert.

123 Für das Orchesterprojekt ist nur dieses eine Werk vorgesehen.

124 In dem Beispiel ist zu Beginn der Probe keine Begrüßung durch den Dirigenten aufgezeichnet, denn ich habe die auf den Dirigenten gerichtete Kamera erst eingeschaltet, nachdem der Dirigent mich und ich mich auch selbst als Forscherin im Bereich der Probeninteraktion vor den Musiker:innen am Dirigentenpult vorgestellt habe. Die Begrüßung des Orchesters war Teil dieser kurzen Präsentation.

00:02-02:40

```
01   D    <<p> a:::h si,  &*ah tutte le percussioni son- là, (ok).&*>
                          &streckt linken Arm nach vorne -------->&
                           *Blick--->schräg links ---------------->*
02        &*(5.0)&* ~(1.0)
          &blickt auf Partitur&
           *bewegt Arme nach vorne oben*
                    ~dirigiert ---->(13)
03   MM   =♪((spielen 48'', T1-14))♪
04   D    [<<f> avec le vibrato mais pas de accent (0.4) ja!>]
05   MM   [♪((spielen T14))                                 ♪]
06        ♪((spielen 3'', T14-15))♪
07   D    [avec douleu:r=e:h (0.7) <<pp> ja>]
08   MM   [♪((spielen T15))                 ♪]
09        ♪((spielen 43,5'', T15-26))♪
10   D    [<<f> senza dimiNUENDO, (.) subito!>]
11   MM   [♪((spielen T26))                   ♪]
12   MM   ♪((spielen 5,8'', T26-28))♪
13   D    [h°::~            ]
          ,,,,,~
14   MM   [♪((spielen T28))♪]
15   D    &%ja% (0.4) bene.>&
     d    &bewegt Arme nach unten&
     mm    %hören auf zu spielen%
16   D    &*(0.8)&*
          &Blick-->Partitur&
           *blättert in Partitur*
17        se- (.) seulement une ↑fois,
18        °h:: e:h c'est <<h> très^imporTANT>
19        la: (.) continuité de le tempo (0.2) eh?
20        (0.4) <<h> SA:NS> (0.3) ritenUTO (0.3) semplicemente.
21        (0.4) parce que le ↑requiem[125]=eh
22        (1.1) c'est APRÈS (0.8) la vita (0.2) de les hommes.
23        (0.6) requiem quand les hommes c'est
24        &#((lautiert mit Lippen und Gaumen, schnalzt))&
          &zeichnet mit Händen ein Kreuz nach&
     abb   #Abb.9
25   D    (1.0) quindi (0.2) l:e thème c'est pa:s (0.4) LÀ! (0.8) non plus
26        ((lacht)) sì!
27        (0.2) so (.) just la (.) régularité del tempo=&eh? (0.5)
                                                        &.........
```

125 In den Transkripten werden Werktitel, Komponist:innen-Namen, Personennamen (außer wenn diese für das Buchstabieren verwendet werden, vgl. Kap. 4.3.4 und 4.3.5) und Ortsnamen keiner Sprache zugerechnet, da solche Bezeichnungen als Internationalismen aufgefasst werden können.

```
28        autre fois s'il vous plaît (0.8)
          streckt beide Arme nach vorne -->
29        °h et le vibrato PA:S& *#(.) tro:p trop élec- électricité,*
          ------------>,,,,,,,,& *bewegt rechte Hand -------------->*
     abb                         #Abb.10
30   D    &(3.0)&
          &bewegt Hände leicht nach vorne und nach hinten&
31        &*e:t la continuité.&*
          &kreist rechte Hand nach vorne&
           *bewegt linken Arm nach vorne*
32        &*(2.1)&* <<dim> e più piano>.
          &bewegt rechten Arm nach vorne&
           *lehnt sich nach vorne*
33        &(3.0)&
          &beginnt zu dirigieren&
34   MM   =♪((beginnen zu spielen, ab T1))♪
```

Was fällt in diesem ersten Beispiel hinsichtlich Sprachverwendung auf? Zunächst muss festgehalten werden, dass die Erstsprache[126] des Dirigenten Italienisch ist. Gleichzeitig ist Italienisch auch die Sprache der Musik, d. h. jene Sprache, in der die musikalischen Fachtermini verankert sind. In unserem Beispiel sind das Begriffe wie *diminuendo* (Z10), *ritenuto* (Z20), *vibrato* (Z04, Z29), *tempo* (Z19, Z27) oder *piano* (Z32). Außerdem gilt es zu bedenken, dass es sich um ein französisches Orchester mit Standort in Paris handelt, wo Gianandrea Noseda als Gastdirigent für eine Woche tätig ist und gemeinsam ein Konzert vorbereitet wird. Es kann angenommen werden, dass die Arbeitssprache (und gleichzeitig auch Heimatsprache) des Orchesters grundsätzlich Französisch ist – sowohl in Proben als auch für die Administration – und dass Italienisch als Fachsprache einen speziellen Status in der Probenkommunikation innehat. Für den Dirigenten hingegen gestaltet sich die *Sprachsituation* genau umgekehrt, denn Italienisch ist seine Erstsprache und Französisch eine Fremdsprache.

In dem Beispiel kommen gleich vier unterschiedliche Sprachen zur Anwendung, nämlich Französisch, Italienisch, Englisch und Deutsch, wobei die beiden letzteren nur nebenbei eingeswitcht werden, z. B. als Diskursmarker.[127] Zählt man

---

126 Die jeweilige L1 ist als solche im Transkriptkopf unter den angeführten Sprachen als fettgedruckt gekennzeichnet. Dieselbe Markierung kommt auch in allen weiteren Transkriptausschnitten vor.

127 In der Literatur zur Diskursmarkierung wird unterschieden zwischen Markern und Partikeln: Ein Diskursmarker wird als rein funktionaler Terminus beschrieben, wohingegen Partikeln auch immer mit formalen Aspekten verbunden sind (vgl. Fischer 2000: 23–26; Diao-Klaeger 2018: 70). Partikeln werden als „unités mineures“ (Anscombre/Donaire/Haillet 2013: 3) definiert, beziehen

die Anzahl an französischen, italienischen, englischen und deutschen Wörtern, so erhält man folgendes Ergebnis: 54 französische Wörter (54 Tokens, 33 Types), 25 italienische Wörter (25 Tokens, 22 Types – mit den Verzögerungspartikeln *eh*[128]), dreimal denselben deutschen Ausdruck *ja* (3 Tokens, 1 Type) sowie 2 englische Wörter (2 Tokens, 2 Types). Prozentual betrachtet hat Französisch einen Anteil von 64,5%, gegenüber Italienisch mit 29,8%, Deutsch mit 3,6% und Englisch mit 2,4%. Diese *Übermacht* der französischen Sprache wird in dem Transkriptauszug zusätzlich durch die Kennzeichnung der Sprachen durch unterschiedliche Unterstreichungen/Hervorhebungen (doppelt unterstrichen für Französisch, einfach unterstrichen für Italienisch, gepunktete Unterstreichung für Englisch, graue Unterlegung für Deutsch) klar ersichtlich. Es kann hier also die französische Sprache als vorwiegende Arbeitssprache und als eventuell geltender *base code* identifiziert werden.

Bei genauerer Betrachtung des Beispiels fällt allerdings auf, dass Französisch als Arbeits- oder Basissprache sehr fragil ist und dass sie sich eher als eine Bemühung des Dirigenten in der Hitze des Gefechts erweist. Das Beispiel beginnt auch nicht mit Französisch, sondern mit Italienisch. Der Dirigent stellt fest, dass alle Schlagzeuger:innen (Z01) anwesend sind. Er spricht dabei sehr leise, so als ob er die Feststellung ausschließlich für sich machen würde. Deshalb verwendet er auch die für ihn natürlichste Sprache, Italienisch. Dann folgen drei verbale Anweisungen, die der Dirigent in Z04, Z07 und Z10 simultan zur Musik gibt. Dabei mischt er Französisch und Italienisch. Ausdrücke wie *vibrato*, *senza diminuendo* und *subito* werden nicht auf Französisch übersetzt, sondern fließen als fachsprachliche Bezeichnungen in die instruierende Aussage mit ein. In Z15 evaluiert Giandrea Noseda die Musik mit einem weiteren italienischen Ausdruck (*bene*), der hier gleichzeitig Bedeutung als Anweisung erhält, dass nun alle aufhören sollen zu spielen. Diese zweite Bedeutung wird durch eine gleichzeitig ablaufende Geste verdeutlicht, bei der der Dirigent die Arme und Hände nach unten bewegt bzw. fallen lässt. Auch wenn die Musiker:innen *bene* nicht verstehen sollten, wird spätestens durch die begleitende Geste klar, was der Dirigent möchte.

aber – im Gegensatz zu Diskursmarkern – keine ganzen Phrasen oder Teilsätze mit ein (vgl. Günthner/Imo 2003; Diao-Klaeger 2018). Für die vorliegende Studie verwenden wir Marker und Partikeln als Synonyme.

128 Die Verzögerungssignale sind in diesem Beispiel in der L1 des Dirigenten (Italienisch: eh) angeführt und werden auch der italienischen Sprache zugeordnet (vgl. die einfache Unterstreichung). Bei den Dirigent:innen Roberto Molinelli (Bsp. 4) und Sybille Werner (Bsp. 5) werden sie ebenfalls in der L1 aufgeführt. Bei den Dirigenten Antony Hermus (Bsp. 2) und Arvo Volmer (Bsp. 3) werden sie hingegen im jeweiligen *base code* für die Probe (Französisch oder Italienisch) angegeben, aber gleichzeitig keiner Sprache eindeutig zugeteilt (deshalb auch ohne Unterstreichung/Hervorhebung).

In Z17 wechselt der Dirigent – nach einem kurzen Blättern in und einem Blick auf die Partitur – ins Französische und versucht dann auch in den folgenden Zeilen so gut es geht, die französische Sprache als Basissprache beizubehalten. Hier fließen immer wieder italienische Wörter ein, wie z. B. *tempo*, *ritenuto*, *semplicemente*, *la vita*. Während die Ausdrücke *tempo*, *ritenuto* und im weitesten Sinne auch *semplicemente* als musikalisches Fachvokabular bezeichnet werden können, ist der Ausdruck *la vita* als kurze Ausflucht ins Italienische anzusehen, da der Dirigent hier mit seinen (begrenzten) Französischkenntnissen nicht mehr auskommt. In diesem Fall kann auch von einem *gap* (vgl. Poplack 1988: 227) gesprochen werden.[129] In unserem Fall hängt dieses *gap* wohl mit einer Kompetenzlücke im Vokabular des Dirigenten zusammen, denn der Ausdruck *la vita* könnte mit *la vie* ins Französische übersetzt werden. Außerdem lässt sich beobachten, dass *la vita* von zwei Pausen eingerahmt ist. Vor allem die erste Pause von 0.8 Sekunden lässt erahnen, dass der Dirigent nach dem entsprechenden französischen Ausdruck sucht, ihm das Wort aber nicht unmittelbar einfällt und er deswegen auf den italienischen Ausdruck ausweicht.

Die Ausdrücke *tempo* in Z19 sowie *ritenuto* in Z20 fungieren außerdem als sogenannte *Trigger* (Clyne 1972, 1980, 2003), die weitere Ausdrücke auf Italienisch auslösen. Ein Trigger als Wort oder Replik in einer anderen Sprache eröffnet im eigentlichen Sinn dem Gegenüber während eines Gesprächs die Möglichkeit, in einer anderen Sprache einzuhaken, die er:sie z. B. aus Kompetenzgründen bevorzugt (Lavric 2000: 158). In unserem Beispiel nutzt der Dirigent selbst die beiden Ausdrücke als Trigger, um kurzzeitig in der italienischen Sprache zu verweilen. An den fachsprachlichen Ausdruck *tempo* fügt er das Interjektionssignal *eh* an, ebenso schließt an die fachsprachliche Bezeichnung *ritenuto* das italienische Wort *semplicemente* an. Hinzu kommt, dass *semplicemente* – wie bereits *la vita* – als eine Art *gap filler* eingefügt wird. Gleichzeitig könnte es sich aber auch um eine Form von „Umschaltträgheit" (Lavric 2008a: 251) handeln, da das Umschalten oder das Zurückfinden ins Französische für den Dirigenten hier einen gewissen kognitiven Aufwand bedeutet, der nicht sofort erfolgt.

Interessant ist, dass der Dirigent seine Aussage aus Z21 und Z22 (*parce que le requiem c'est après la vita de les hommes*) in Z23 nach einer kurzen Pause (0.6) ein weiteres Mal verbal initiiert, dann aber mit Gesten und Körperbewegungen in Z24 szenisch inszeniert:

---

129 Bei einem gap kann es sich um eine momentane oder ständige Kompetenzlücke handeln, oder das gap ist durch das tatsächliche oder vermeintliche Fehlen eines passenden Ausdrucks im *base code* zu erklären. Poplack (1988: 228) spricht in letzterem Fall auch von „mot juste."




Abb. 9: Nachzeichnen eines Kreuzes.

Es kommen hier also noch zusätzliche nonverbale Elemente mit ins Spiel, die eine verbale Aussage (*requiem quand les hommes c'est*) als „syntactic-bodily gestalt" (Keevallik 2015: 309–310) komplettieren bzw. zu Ende führen.[130] Es kann auch hier von einem *gap* gesprochen werden, das der Dirigent mit Lauten und Gesten zu füllen versucht, da es ihm nicht möglich ist, den Inhalt auf Französisch wiederzugeben. Es fehlt ihm momentan das Wort *mort*, und interessanterweise überbrückt er es nicht durch einen Switch ins Italienische. Es fällt auf, dass die italienischen Wörter, die er einflicht, durchweg frequente Wörter sind, die zum Kernwortschatz gehören (abgesehen von den Fachtermini).

Um den Übergang zwischen gestisch-lautlicher Veranschaulichung und erneuter verbaler Erklärung zu markieren, benutzt Gianandrea Noseda in Z25 den italienischen Diskursmarker *quindi*. Auch in Z26 verwendet er das Adverb *sì* als diskursives Signal, das zum einen Vorausgehendes zum Abschluss bringt und zum anderen Nachfolgendes einleitet. Dann folgt ein Satz (*so, just la régularité del tempo eh?*), der einen weiteren Diskursmarker (*so*) enthält, dieses Mal aber auf Englisch, gefolgt von einem zweiten englischen Wort (*just*), das die darauffolgende Äußerung einleitet. Warum der Dirigent hier für zwei Wörter ins Englische wechselt, kann vielleicht damit erklärt werden, dass ihm in seinem Französisch-Wortschatz das Wort *donc* fehlt, das im Italienischen mit *quindi* und im Englischen mit *so* übersetzt werden kann. Dass der Dirigent dann noch ein Wort auf Englisch äußert, kann wiederum mit der sogenannten Umschaltträgheit zu tun haben: Das Umschalten von einer Sprache in eine andere dauert etwas länger.

---

130 Solche *syntactic-bodily gestalts* kommen häufig in Instruktionskontexten vor, in denen das zu Instruierende stark körperlich-visuell verankert ist (etwa Tanz bei Keevallik, oder auch Musik). Die Sprache dient dabei – so Keevallik (2015: 310) – als Rahmenhinweis (*keying device*), die folgenden (nicht-sprachlichen oder multimodalen) Körperbewegungen demonstrieren das, was die Instruierten in der Folge tun sollen. (Vgl. auch genauere Ausführungen in den Kapiteln zu Instruktionen, Kap. 5 und 6.)

Im Anschluss spricht der Dirigent auf Französisch weiter und schiebt dann den italienischen Fachausdruck *del tempo* ein. Ähnliches passiert in Z29 und Z32, wo als Fachvokabular *vibrato* und *e più piano* mit ins Spiel kommen. Es kann also festgehalten werden, dass sich der Dirigent von Z27 bis Z32 bemüht, auf Französisch zu sprechen. Außerdem kann in Z29–30 eine ähnliche multimodale Veranschaulichung wie in Z24 ausgemacht werden, bei der der Dirigent zuvor Gesagtes nochmals durch Gestik, Mimik und Körpersprache illustriert:



Abb. 10: Geste der rechten Hand, kombiniert mit Mimik und Körpersprache.

Der Dirigent schließt seine Erklärung mit einer Anweisung auf Italienisch, die er zudem prosodisch-ikonisch unterstützt, indem er leise spricht.[131] Dann gibt er den Musiker:innen den Einsatz zum Weiterspielen und kurz darauf setzt die Musik wieder ein.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass zu Beginn der Probe des *Orchestre de Paris* mit dem Gastdirigenten Gianandrea Noseda Instruktionen fast durchgängig auf Französisch gegeben werden. Die Bemühung des Dirigenten, Französisch zu sprechen, zeigt sich auch an der Zählung der Tokens und Types auf Französisch, die ganz klar gegenüber den anderen Sprachen überwiegen. Das Italienische kommt für die Fachterminologie mit ins Spiel oder wenn es sich um einfache Wörter wie z. B. *bene*, *la vita*, *semplicemente* usw. handelt. Solche Wörter sind nicht überfordernd für die Musiker:innen, es handelt sich eher um Basisvokabular, das sie durchaus verstehen können. Trotzdem sucht der Dirigent nach den entsprechenden Ausdrücken in Französisch (vgl. die Pausen in Z16, Z22 und Z25), auch wenn es kommunikativ nicht unbedingt notwendig wäre, alles ins Französische zu übersetzen, sondern allenfalls atmosphärisch.

Hier bestätigt sich die Hypothese aus der Einleitung, nämlich dass der Dirigent zuerst versucht, in der Heimatsprache des Orchesters zu sprechen, bevor er in eine andere Sprache ausweicht; Italienisch kommt für Fachterminologie zum Einsatz.

---

131 Diese abschließende Instruktion ist vergleichbar mit der Feststellung am Beginn des Transkripts/der Probe. Beide Male spricht der Dirigent leise, in seiner Erstsprache Italienisch. Er rahmt demnach diese erste Sequenz in ein und derselben Sprache.

Außerdem lässt sich beobachten, dass der Dirigent, wenn ihm bestimmte Wörter auf Französisch fehlen bzw. er mit seinem Wortschatz in der Fremdsprache v. a. außerhalb der Fachterminologie nicht auskommt, auch gerne auf Gestik oder auf Englisch ausweicht. Gianandrea Noseda geht auf die Herausforderung ein, in der Heimatsprache des Orchesters zu sprechen, man merkt aber, dass es ihm schwerfällt. Er passt sich als Gastdirigent an die sprachliche Situation im Orchester an, deshalb geschieht die Sprachwahl hier mehr im Sinne eines Entgegenkommens und weniger im Sinne eines Sich-Wohlfühlens. Noseda hat beispielsweise extreme Schwierigkeiten mit zusammengezogenen Artikeln im Französischen bzw. mit den synkretischen Formen zwischen Präpositionen und Artikeln. Um dieser Schwierigkeit entgegenzutreten, benutzt er italienische Artikel, denn Italienisch ist seine Erstsprache und gleichzeitig auch präferierte Sprache. Das Italienische hat also eine hybride Funktion: Es ist Fachsprache, Erstsprache und Präferenzsprache in einem für den Dirigenten.

Als eine Art Entgegenkommen (vgl. Lavric 2008a: 250) könnte auch das Ausweichen ins Englische (Z27) beschrieben werden. Englisch signalisiert, dass der Dirigent nicht nur auf Französisch, sondern auch in einer Fremdsprache den Musiker:innen entgegenkommen könnte. Es scheint, als ob Italienisch für den Dirigenten die Sprache mit dem wenigsten Entgegenkommen darstellt. Es ist wohl wahrscheinlich, dass sich der Dirigent nur mit einem kleinen Teil der Musiker:innen auf Italienisch unterhalten könnte und er deshalb diese Sprache fast ausschließlich für die Fachterminologie benutzt. Die Basissprache zu Beginn der Probe – wenn wir sie so bezeichnen wollen – besteht demnach aus einem Mix aus Französisch und Italienisch; andere Codes – wie Englisch, Deutsch oder die Gesten – werden darin eingeflochten.

Interessant ist außerdem, dass der Dirigent immer wieder versucht, den starren Charakter der Probe durch eine Art szenisches Spiel aufzulockern. Deshalb stellt sich etwa in Z23 (oder auch in Z30) die Frage, ob Gianandrea Noseda durch sein Vorspielen nur den Tod (*la mort*) ausdrücken möchte, wofür ihm momentan das richtige Wort in der Fremdsprache fehlt (*gap*), oder ob es hier auch darum geht, das Probengeschehen zwangloser zu gestalten. Es könnte sein, dass der Dirigent ein Statusproblem als Nicht-Franzose hat und deshalb spielerisch damit umgeht, wenn es darum geht, seine *gaps* zu überbrücken. In diesem Zusammenhang spielt auch das Kontaktsignal *eh*, das sehr oft in dem Beispiel oben vorkommt, eine Rolle. Der Dirigent setzt es entweder als Verzögerungssignal (Z21) ein oder an Stellen, wo er die Zustimmung oder Aufmerksamkeit der Musiker:innen erhaschen möchte, im Sinne eines ‚nicht wahr?' (Z19 und Z27). Letztere können mit den *response cries* bei Goffman (1981) verglichen werden.[132] Anders als bei Goffman (1981) sind die

132 Unter die *response cries* fallen z. B. Schmerzausrufe, Stöhnen bei Anstrengung, Überraschungslaute, Ekelausrufe, Jubellaute usw. Es handelt sich also um Äußerungen, die in hohem

Kontaktsignale von Noseda allerdings an einen Adressaten gerichtet, nämlich die Musiker:innen, auch wenn nicht unbedingt eine Reaktion von ihnen erwartet wird. Sie dienen als eine Rückversicherung dessen, was der Dirigent soeben erklärt hat, und fordern (indirekte) Partizipation der Musiker:innen oder auch eine sog. *joint attention* (vgl. „the architecture of intersubjectivity" im Sinne von Heritage 1984). Nicht zuletzt ist in unserem Beispiel beobachtbar, dass Gestik und Mimik teilweise mit Sprache austauschbar sind. Sie fungieren als eine Art Sprachersatz und können fast schon als eigene Codes bezeichnet werden.

4.2.2 Beispiel 2: *okay, début!* – Französisch als zentraler Strang, gemixt mit englischen Diskursmarkern

Als nächstes sollen Auszüge vom Probenbeginn des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* betrachtet werden. Das Orchester probt in den Beispielen den ersten Satz der *Symphonie Nr. 8* von Antonín Dvořák[133] mit dem holländischen Gastdirigenten Antony Hermus (Erstsprache: Niederländisch, in den Proben zeigen sich Kenntnisse in Französisch, Englisch, Italienisch und Deutsch). Letzterer war – so wie Gianandrea Noseda im vorherigen Beispiel – bereits als Gastdirigent mit dem Orchester tätig. Der erste Ausschnitt zeigt den Beginn des ersten Aufeinandertreffens zwischen Dirigent und Orchester während der einwöchigen Probenphase. Der Dirigent begrüßt in dem Beispiel die Musiker:innen und kündigt die Werke an, die sie in den Proben gemeinsam erarbeiten werden. Die beiden weiteren Ausschnitte spiegeln die ersten beiden Unterbrechungen der Musik durch den Dirigenten wider. Auch hier soll – wie in dem Beispiel des *Orchestre de Paris* – darauf geachtet werden, welche Sprache(n) für die Probe eventuell bereits zu Probenbeginn festgelegt (oder auch ausgehandelt) wird/werden.

Maße selbstreflexiv sind und auch in Anwesenheit von anderen Personen keine/n wirkliche/n Adressat:in haben. Baldauf (1998: 40, 2002: 135) spricht auch von „minimalen Äußerungsformen". Darunter fasst sie sowohl Goffmans kurze Ausrufe als auch „alle weiteren Möglichkeiten stimmlicher Äußerungen, die mit den herkömmlichen grammatischen Kategorien nicht oder nur bedingt beschrieben werden können" (Baldauf 1998: 40). Baldauf (2002: 136) betont außerdem, dass *minimale Äußerungen* als sprachliche Handlungen auftreten können und soziale und kommunikative Funktionen übernehmen können.

133 Dass Dvořák als erstes von insgesamt drei Werken geprobt wird, geht aus dem Probenplan hervor.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen, Aufnahme 1a, 09052016, 0000
Dirigent: Antony Hermus
Sprachen in der Probe: Französisch, Englisch

00:00-00:22

01   D    <<f> bon!=eu:h> (1.0) eu:h (.) je suis très heureux de (.) être
02        ici encore %avec vous (.) tout le monde (.) a::- avec le beau
     mm             %.....klatschen -------------------------------->
03   D    DVORAK et% BRAHMS et GLANERT
     mm   --->,,,,,%
04   D    et toute tout- le (bol) belle musique.
05        &°h: let's commencer!& *°H:* ~(1.0)~
          &nimmt Taktstock in die rechte Hand&
                               *streckt Arme nach außen*
                                     ~lässt Arme nach unten sinken~
06        &(3.0)& *°H::*
          &streckt beide Arme nach außen&
                  *beginnt zu dirigieren*
07   MM   =♪((beginnen zu spielen))♪
```

An diesem Transkriptauszug wird ersichtlich, dass der Dirigent Antony Hermus bemüht ist, bereits zu Beginn der Probe in der Arbeitssprache (und zugleich Heimatsprache) des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* mit den Musiker:innen in Kontakt zu treten. Er ist in der Lage, in die Probe auf Französisch einzuführen. Er verwendet einfache Formeln (*je suis très heureux de être ici avec vous* in Z01 und Z02) und wiederholt bestimmte Strukturen (*avec* + Pronomen, *avec* + Substantiv, *tout le* usw.). Die Musiker:innen begrüßen ihn ihrerseits mit einem Applaus: Dieser versteht sich als *second pair part* (SPP) der Paarsequenz (*adjacency pair*) ‚Begrüßung-Begrüßung'.[134] Es werden also bereits die Funktionsrollen in der Probe klar verteilt: Der Dirigent ist für das Verbale zuständig, die Musiker:innen antworten darauf körperlich und vor allem instrumental. Deshalb ist es auch der Dirigent, der Französisch (vorerst) als Arbeitssprache für die Probe *festlegt.* Am Ende seiner Einführung gibt Antony Hermus das Zeichen für die Musik, die Musiker:innen beginnen das Werk von Dvořák zu spielen. Der Dirigent lässt sie den gesamten ersten Satz durchspielen, bis es zu einer ersten Unterbrechung (nach 38 min 11sec) kommt:[135]

134 Paarsequenzen oder *adjacency pairs* bestehen aus zwei Turns, die normalerweise unmittelbar aufeinander folgen, da erwartbar, und von verschiedenen Sprecher:innen produziert werden. Die beiden Turns werden eingeteilt in *first pair part* (FPP) und *second pair part* (SPP) (vgl. Schegloff/Sacks 1973 sowie die genaueren Ausführungen im Theorieteil zu Instruktionen, Kap. 5).

135 Der erste Ausschnitt stammt aus dem Video 0000, das in Video 0001 weiterläuft. Nimmt man beide Videos zusammen, so ergibt sich eine Gesamtspielzeit von ca. 38 min.

Orchestre de l'Opéra de Rouen, Aufnahme 1a, 09052016, 0001
Dirigent: Antony Hermus
Sprachen in der Probe: Französisch, Englisch, Italienisch

16:25-18:35

```
08   D    YES! ((tippt mit Dirigierstab zweimal an das Notenpult)) bravo!
          (2.0)
09   M*   perfect!
10   D    so, (1.3) concert. &((lacht)) (1.0) okay.
                             &blättert in Partitur ->(13)
11   D    (1.0) <<f> MERCI beaucoup> <<dim> mesdames et %messieurs>!
     mm                                                %♪((spielen))♪->(14)
12   D    *(3.5)*
          *schlägt geräuschvoll Seiten in Partitur auf und um*
13   D    *~(0.5)*&
          ------->&
          *klopft mit Taktstock auf Partitur*
           ~blickt nach links -------------->
14   D    le DÉBUT!%~
     d    --->,,,,,,~
     mm   ,,,,,,,,,%
15   MM   ♪((spielen 4,2'' durcheinander))♪
16   D    %<<f> premier mouvement! s'il vous plaît.>%
     mm   %♪((spielen))♪ -------------------------->%
```

((13'', in denen die MM murmeln, durcheinander spielen, Gespräche in Grüppchen führen, in den Noten blättern, sich auf das Spielen vorbereiten))

```
17   D    §premier mouvement.
     m*   §♪((spielt))♪ --->(19)
18   D    &(0.2)& *(0.5)* ~(0.5)~
     d    &tippt mit Taktstock zweimal an das Dirigierpult&
                  *bewegt rechte Hand nach oben*
                          ~bewegt rechte Hand nach unten~
19   D    <<p> s'il vous plaît.>§
     m*   --------------------->§
20   D    (3.5) °h: pour moi (.) a:hm (0.5) eu:h=cette symphonie (.) °h:
21        (1.4) en généra:l (0.2) c'est
22   M*   ♪((spielt))♪
23   D    §TRÈS TRÈS (1.3) joie de vivre. (.) °h: optimistique,§
     m*   §♪((spielt))♪                         ------------>§
24   D    (0.3) °h: et c'est un- un MÉLA:NGE (0.4) de:- de (.) musique de
25        folklore, (0.8) °h: et (0.4) CHANSON. (0.3)
26        &#°h: cha- chante:z h°: beaucoup.&
          &führt rechten Arm vor der Brust nach rechts außen&
     abb  #Abb.11
27   D    °h: so, (0.2) je pense (.) le PLUS important pour pour
```

```
28        °h: TOUT le monde=euh (.) euh euh °h: eu:h
29        <<acc> qui qui joue>, °h
30        c’est- c’est (0.2) &#CHA:NTER.& (0.4) dans le dans le temps. (0.6)
                             &bewegt Arme nach vorne&
    abb                       #Abb.11
31  D     commencez i: eu:h (0.5) au début
32        =mais à- à (.) BEAUCOUP de pla:ce chantez °h:
33        e:t euh aussi (.) BALANCEZ quand (0.4) °h: u:n il y a un solo,
34        (0.7) à- l’orchestre (à sa place) °h: l’AUTRE (.) moins,
35        &et (0.3) écoutez et&
          &führt linken Zeigefinger ans linke Ohr&
36        &#(0.5)& *°h un peu plus,* oui?
          &bewegt Hände nach oben&
                   *hält Hände auf Augenhöhe*
    abb   #Abb.12
37  D     (0.3) okay, début.
38        &(4.0)&
          &streckt Arme nach vorne&
39  D     &(UM!)& *°h::* ~h°::~
          &bewegt Arme nach außen&
                  *bewegt Arme nach oben*
                         ~beginnt zu dirigieren~
40  MM    =♪((spielen 14.3‘‘, T1-T7))♪
41  D     &%<<p> okay& okay okay okay okay> (.) okay! °h::%
    d     &hört auf zu dirigieren&
    mm    %♪((spielen T8))♪ ----------------------------->%
42  D     c’est possible °h: de: de de (.)
43        SENTI:R &#le- le SIX mesures (.) enSEMBLE (0.5) euh- euh-&
                  &bewegt rechten Arm von seiner Brust nach rechts außen&
    abb            #Abb.13
44  D     presque=et- et (.) PAS de pas de acce:nt faute, (0.2) oui?
45        &#seul- seulement (.) U:NE ligne!&
          &bewegt rechten Arm von seiner Brust nach rechts außen&
    abb    #Abb.13
46  M*    ♪((spielt))♪
47  D     §&<<pp> encore>&§
    d      &streckt Arme nach außen&
    m*    §♪((spielt))♪ ->§
48  M*    ♪((spielt))♪
49  D     °h: pizzicato TOUJOURS avec MO:LTO vibrato!
50        &(1.5)& *<<f> °h::>*
          &bewegt Arme nach oben&
                  *beginnt zu dirigieren*
51  MM    =♪((beginnen zu spielen))♪
```

In diesem ersten Einschnitt in die Musik fordert Antony Hermus die Musiker:innen auf, das Werk nochmals von vorne zu spielen (Z14, Z16, Z17). Das Orchester macht sich bereit, um wieder zu spielen, dann entscheidet sich der Dirigent aber, zuerst noch seine Interpretation des Stücks sowie seine Ideen zum Werk in einer längeren Passage (Z20–36) genauer auszuführen. Anschließend spielen die Musiker:innen das Werk nochmals von Beginn an (Z40), und zwar die ersten sieben Takte, wobei es in Z41 zu einer erneuten Unterbrechung kommt, in der der Dirigent Korrekturen zum eben Gespielten vornimmt (Z42–45 sowie Z49).

Vergleicht man dieses Beispiel mit dem Beispiel des *Orchestre de Paris*, so ist unübersehbar, dass das Bemühen, in der Probe Französisch zu sprechen, bei Antony Hermus noch viel größer ist als bei Gianandrea Noseda. Die französische Sprache nimmt in dem Ausschnitt mit gleich 128 Wörtern (128 Tokens, 73 Types), also 88,9% der gesamten verbalen Äußerungen, den mit Abstand größten Anteil ein, die 12 englischen (12 Tokens, 3 Types) sowie die 4 italienischen Ausdrücke (4 Tokens, 4 Types) liegen mit 8,3% und 2,8% weit dahinter. Das Italienische ist deshalb so gering vertreten, da es nicht Erstsprache des Dirigenten ist. Italienisch wird nur für Fachsprachliches verwendet und der Dirigent Hermus wird nicht – so wie Noseda – verleitet, in seine Erstsprache zu fallen. Die Tatsache, dass Italienisch von Hermus nur für die Fachterminologie benutzt wird, bestätigt die Hypothese, dass es der italienische Dirigent stärker einsetzt, da es seine Erstsprache ist. Wir werden sehen, dass auch Niederländisch – als L1 von Hermus – in der Probe zum Einsatz kommen kann. In diesem Beispiel ist es also leichter als zu Beginn der Probe des *Orchestre de Paris* (Bsp. 1), Französisch als klar dominierende Sprache und somit als *base code* auszumachen. Ob Französisch auch im Laufe der Probe(n) des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* weiterhin als bestimmende Sprache bezeichnet werden kann, wird sich in der Analyse von weiteren Beispielen noch zeigen.

Zunächst soll allerdings dieses Beispiel noch genauer unter die Lupe genommen werden. Auffällig ist, dass der Dirigent seine beiden Abbrüche auf Englisch initiiert. In Z08 ruft er *yes*, in Z41 gebraucht er den Ausdruck *okay*, um den Musiker:innen ein Zeichen zu geben, dass sie nun aufhören sollen zu spielen. Anders als in Z41 evaluiert der Dirigent in Z08 die Musik, einmal durch eine Geste, indem er mit seinem Taktstock anerkennend an das Dirigentenpult klopft, sowie ein weiteres Mal durch die Interjektion *bravo*, die er klar französisch (end-)betont. Eine solche Evaluation fehlt im Anschluss an die Unterbrechung in Z41, der Dirigent wechselt hier sodann in eine Anweisung, die sich auf die soeben gespielten Takte bezieht. Diese Anweisung gibt er auf Französisch, während er in Z10, im Anschluss an die Replik *perfect* eines Musikers in Z09, den englischen Diskursmarker *so* einsetzt. Zum einen übt hier der evaluierende Ausdruck des Musikers als eine Art Trigger Einfluss auf die Weiterführung der Kommunikation in Englisch aus, zum anderen kann auch angenommen werden, dass der Dirigent den Diskursmarker in Englisch

spontan realisiert, da er diesen vielleicht auch in anderen Kontexten benutzt und einfach darauf zurückgreifen kann.[136] Diese Annahme wird dadurch bestärkt, dass der Dirigent in Z37 – in einem Abschnitt, in dem er fast nur Französisch spricht – wiederum denselben englischen Diskursmarker gebraucht. Der Diskursmarker hat vor allem in Z10 die Funktion, einen Abschnitt (die Musik) abzuschließen und den Beginn von etwas Neuem (die Besprechungsphase) einzuleiten, im Sinne von ‚das war's, und jetzt kommt xy'. Eine ähnliche Funktion kommt ihm auch in Z37 zu, wenn auch in abgeschwächter Form. Das Verweilen im Englischen dauert aber nicht lange, denn nach einer kurzen Pause (1.3sec) switcht Antony Hermus wieder ins Französische (*concert* in Z10) und bleibt dann auch ab Z11 – nach einem erneuten Diskursmarker in Englisch (*okay*) – fast durchgehend in französischer Sprache.

Das, was ab Z20 folgt, kann als eine Interpretationsdarlegung des Dirigenten zum Werk von Antonín Dvořák beschrieben werden. Antony Hermus leitet diesen längeren Abschnitt durch ein *pour moi* ein und gibt dadurch zu verstehen, dass es sich um eine subjektive Betrachtung des Werks handelt, nicht um eine absolute Wahrheit. Der Dirigent lässt die Musiker:innen zuerst den gesamten ersten Satz des Werks spielen und lobt sie dann. Er drückt so seinen Respekt ihnen gegenüber aus und demonstriert gleichzeitig Bescheidenheit.[137] Die Musiker:innen kennen das Stück bereits und der Dirigent heißt durch sein *pour moi* die soeben stattgefundene Inszenierung des Orchesters implizit gut. Auffallend sind in Z20 bis Z36 die gefüllten Pausen (*euh*) sowie die häufigen (Ein-)Atmungen (*°h:*), die eine ähnliche ‚pausenfüllende' Wirkung haben.[138] Der Dirigent ist hier sehr bemüht, Französisch als Arbeitssprache – oder auch als Basissprache – durchzuhalten: Er nutzt die Pausen und Verzögerungen, um sich die passenden Wörter und Ausdrücke in Französisch zurechtzulegen. Gleichzeitig veranschaulicht er das Gesagte durch Gesten, um sicher zu gehen, dass das, was er vermitteln möchte, bei den Musiker:innen auch ankommt. So leitet er beispielsweise das Verb *chanter* (in Z26 und Z30) durch eine Geste ein, bei der er mit den Armen eine Art von Wölbung nachzeichnet und dabei

136 Zu Diskursmarkern vgl. den Exkurs weiter unten (Kap. 4.2.3).

137 Hier kann auch von einem sog. *Bescheidenheitstopos* gesprochen werden.

138 Die Pausen, Atmungen und Verzögerungen, wie sie hier vorkommen, sind an der Schnittstelle zwischen Sprache und Gestik anzusiedeln. Dabei wird das Atmen funktionalisiert, um einen pausierenden Effekt hervorzurufen. Zu Pausen in Gesprächen vgl. Weinrich (1961), Goldman Eisler (1968), Drommel (1974), Duez (1982, 1991), Sluijter & Terken (1993), Gülich & Kotschi (1996), Cutler/Oahan/Donselaar (1997), Cresti & Moneglia (2005), Heinz (2006, 2017), Couper-Kuhlen & Selting (2018b) sowie Oloff (2018a). Zu (hörbaren) Ein- und Ausatmungen, die in Gesprächen spezifische interaktionale Aufgaben erfüllen, vgl. Schegloff (1996), Local & Walker (2012), Hoey (2014) und Couper-Kuhlen & Selting (2018b).

den rechten Arm von der Brust nach rechts außen führt.[139] Die Geste setzt bereits vor dem Verb *chanter* ein, sie beginnt beim Zögern (°*h:*) (vgl. auch das Transkript):



Abb. 11: Arme zeichnen eine Wölbung nach.

Außerdem führt er – ähnlich wie Noseda in Bsp. 1 – die in Z35 begonnene Anweisung *écoutez et*, an die nun unweigerlich etwas anschließen muss, durch eine Geste zu Ende (vgl. *syntactic-bodily gestalt* nach Keevallik 2015, s. o.). Dabei führt er die linke Hand mit nach oben geöffneter Handfläche vor dem Gesicht nach oben, die rechte Hand, die den Taktstock hält, begleitet die Bewegung der linken Hand (vgl. Abb. 12). An dieser Geste ist zu sehen, dass Sprache und Gesten komplementär/äquivalent sind und dass sich dieselbe Vorgehensweise wie in Bsp. 1 bestätigt:[140] Sie stehen als *signifiant* für ein *signifié*, das klar als sprachlich beschrieben werden kann:

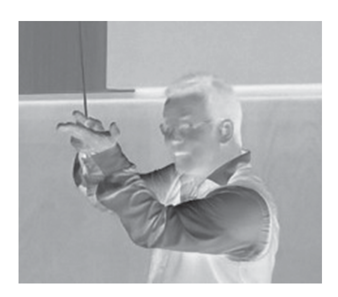


Abb. 12: Nach-oben-Bewegung der Hände.

Hier stellt sich die Frage, warum der Dirigent die Geste nicht verbalisiert: Fällt ihm keine passende Versprachlichung ein oder nimmt er an, dass die Geste schon reicht? Es kann sein, dass der Dirigent auf Gesten vertraut, von denen er annimmt,

139 Diese Geste kann im weitesten Sinne auch mit den Gesten von Opernsänger:innen verglichen werden. Es ist beobachtbar, dass Opernsänger:innen meist ihren Gesang durch Gesten – wie z. B. einer Hand-/Armbewegung nach vorne – unterstützen, um so der Musik mehr Ausdruck zu verleihen.

140 Dabei handelt es sich nur um eine von vielen weiteren Funktionen von Gesten (vgl. dazu auch die empirischen Abschnitte zu Instruktionen und Multimodalität, Kap. 6).

dass die Musiker:innen sie ohnehin verstehen. Das Verbale wird im Anschluss nachgeholt oder auch eingeholt, wie z. B. in Z36. Anders als Noseda in Bsp. 1 fügt Hermus an seine Geste noch eine entsprechende verbale Ergänzung in Z36 an (*un peu plus*) und führt gleichzeitig seine Geste weiter (der Dirigent hält die Position der Hände auf Augenhöhe). Bei dem *un peu plus* handelt es sich um ein Adverb, das ein Adjektiv bestimmen sollte. Allerdings kommt statt dem Adjektiv eine Geste, die syntaktisch integriert ist und den verbalen Ausdruck komplettiert. Eine ähnliche gestische Untermalung des Gesagten kommt außerdem in Z43–45 zum Einsatz. Auch an dieser Stelle unterstreicht der Dirigent seine Anweisung, sechs Takte zu einer Linie zu verbinden, durch eine Geste, bei der er mit dem rechten Arm einen Bogen vor dem Gesicht nachzeichnet:



Abb. 13: Nachzeichnung eines Bogens mit rechtem Arm.

Diese Geste wiederholt der Dirigent noch ein weiteres Mal (Z45), bevor er in Z47 den Musiker:innen ein Zeichen gibt (*encore*), dass er nun die Stelle mit der Umsetzung der angeführten Korrektur nochmals hören möchte. Anschließend merkt er in Z49 noch an, dass das *pizzicato*, das in der Partitur/in den Noten für die Bratschen vermerkt ist, mit *molto vibrato* zu spielen sei. Hier kommt zum ersten Mal in den beiden Unterbrechungen Fachsprache und damit Italienisch zum Einsatz. Der Dirigent orientiert sich an dem, was in der Partitur geschrieben steht, und ergänzt die Angabe durch einen weiteren fachsprachlichen Ausdruck (*molto vibrato*).

Auffällig ist außerdem, dass Antony Hermus in Z37 ein englisch ausgesprochenes *okay* als Diskurspartikel anbringt, das seine längere Ausführung zum Werk zum Abschluss bringt. Es ist davon auszugehen, dass der Dirigent weiß, dass das Wort *okay* auch im Französischen (als [oké]) existiert. Er verwendet es allerdings in einer längeren französischen Passage, ohne die Aussprache an das Französische anzupassen. Das könnte daran liegen, dass Antony Hermus meint, dass das Wort – so wie er es ausspricht – entweder im Französischen heimisch ist oder als Internationalismus gebraucht wird. Der Dirigent vertraut hier auf den internationalen Status der Partikel, die auch im Französischen durchaus gebräuchlich ist. Insgesamt über-

zeugt in diesem Beispiel Französisch mehr als Basissprache. Englisch wird für Diskurspartikeln verwendet, Italienisch ist nur für fachsprachliche Termini reserviert.

Im Vergleich des Beispiels des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* mit dem Beispiel des *Orchestre de Paris* zeigt sich, dass sich Italienisch klar als Fachsprache behauptet. Das Italienische ist selbstverständlich, wenn es um Fachsprache geht. In der Probe des *Orchestre de Paris* hat die Sprache als L1 des Dirigenten noch eine weitere Funktion: Gianandrea Noseda kann seine Erstsprache benutzen, um *gaps* zu füllen. Hermus hingegen nutzt seine Erstsprache (Niederländisch) hier gar nicht, da er höchstwahrscheinlich annimmt (oder auch weiß), dass sie in den sprachlichen Repertoires der Musiker:innen nicht vorkommt. Dass man auch diese Aussage nuancieren muss, werden wir weiter unten sehen.

Englisch hat in beiden Beispielen keine eindeutige Funktion, die Sprache wird teilweise (aber nicht immer) zur Diskursmarkierung benutzt. Hermus signalisiert, dass man mit ihm auch Englisch sprechen kann, und zwar z. B. auch Musiker:innen, die nicht Französisch als Erstsprache haben oder die Englisch präferieren. Ob dem Englischen im Laufe der Probe eine eindeutigere Rolle zukommt, wird sich in der Untersuchung von weiteren Beispielen zeigen. Wohl aber erweckt Antony Hermus mit seiner flexiblen Handhabung der englischen Sprache den Eindruck, dass diese in seinem Beruf und im Umgang mit Orchestern selbstverständlich ist. Er flicht Englisch ein, um zu zeigen, dass Orchester stark international ausgerichtet sind.

Auffällig für beide Beispiele ist außerdem, dass die Dirigenten, auch wenn sie nur geringe Kenntnisse in den Heimatsprachen der Orchester haben, diese versuchen durchgängig zu sprechen. Auch wenn sie Diskursmarker und -partikeln in anderen Sprachen verwenden, die ihnen leichter fallen, gehen sie dennoch nicht vom zentralen Strang des Französischen als Arbeitssprache ab. Abhilfe schaffen auch Gesten (in Kombination mit Blicken und Körperbewegungen), wenn es darum geht, etwas Bestimmtes zu veranschaulichen, für das Ausdrücke in der Heimatsprache des Orchesters fehlen – wenn vielleicht auch nur temporär. Gesten stellen damit einen weiteren Code dar, in den ge*switcht* werden kann und der dann mit verbalen Äußerungen äquivalent und austauschbar ist. Einige Dirigent:innen dürften ein von ihnen selbst konventionalisiertes/idolektales Gestenrepertoire haben, das sie in der Probe einführen und dann auch als idiolektale Zeichen verwenden können. Als erste zusammenfassende Beobachtung kann festgehalten werden, dass es in der Orchesterprobe eine natürlichste Sprachwahl gibt, die mit den Sprachwahlfaktoren Natürlichkeit/Effizienz und Entgegenkommen zusammenhängt, nämlich die Arbeitssprache des Orchesters oder eine Basissprache, in die andere Sprachen (Englisch, Italienisch) eingeswitcht werden.

4.2.3 Exkurs: Diskursmarker und Code-switching

In diesem Exkurs zur Diskursmarkierung soll das Phänomen ganz allgemein und dann unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit – und vor allem des Code-switching – genauer beschrieben werden. Wie in Bsp. 2 augenscheinlich wird, setzt der Dirigent Antony Hermus in der ersten Unterbrechungsphase der Probe Diskursmarker nicht auf Französisch, der eigentlich vorherrschenden Sprache, ein, sondern auf Englisch (vgl. *yes* in Z08, *so* und *okay* in Z10, *so* in Z27 sowie *okay* in Z37). Das könnte damit zusammenhängen, dass solche Diskursmarker ebenso (eher) unbewusst gewählt werden wie z. B. sprachbegleitende Gesten. Diskursmarker haben keinen semantischen Gehalt, sondern nur eine spezifische Funktion in Gesprächen:[141] Sie organisieren den Kommunikationsprozess. Sie haben eine Verwandtschaft zu nonverbalen Signalen und ihr Aufwand ist gering. Deshalb kann es sein, dass sie dem Dirigenten Hermus fast schon *herausrutschen*, und zwar in einer Sprache, in der er sich wohlfühlt und die ihm vertrauter ist als das Französische. Dieser Dirigent verwendet weitgehend englische Diskursmarker. Eine mögliche Interpretation ist, dass das Englische in diesem Fall eine *leichtere*, *natürlichere* Fremdsprache als das Französische darstellt (vgl. den Sprachwahlfaktor „Natürlichkeit" nach Lavric 2008a). Bevor Antony Hermus den passenden Diskursmarker in Französisch finden kann, wechselt er lieber ins Englische und kann so besser in seinem Gesprächsfluss verweilen.

Aber was genau versteht man unter Diskursmarkern? Die Studien zur Diskursmarkierung verteilen sich über verschiedene Forschungsfelder und unterschiedliche Herangehensweisen. In der Forschung zu Diskursmarkern besteht kein Konsens darüber, wie diese zu definieren sind. Es existiert eine lange Liste an unterschiedlichen Ausdrücken, um dieselbe Begriffskategorie zu bezeichnen (Brinton 1996: 29; Fraser 1999: 932; Müller 2005: 3). Die Bezeichnungen reichen vom Englischen mit *discourse markers* (Schiffrin 1987; Fraser 1999; Fedriani/Sansó 2017), *pragmatic markers* (Brinton 1996; Fedriani/Sansó 2017), *discourse particles* (Fischer 2006), *modal particles* (Fedriani/Sansó 2017), *connectives* (Fraser 1996), über das Französische mit *marqueurs du discours* (Martín Zorraquino/Portolés Lázaro 1999; Waltereit 2006), *mots de la communication* (Métrich/Faucher/Courdier [3]1993–2001), *mots du discours* (Ducrot et al. 1980), *opérateurs discursifs* (Ansombre/Donaire/Haillet 2013), *connecteurs* (Nølke 1993; Nølke/Fløttum/Norén 2004), bis hin zum Spanischen mit *marcadores del discurso* (Martín Zorraquino/Portolés Lázaro 1999) und *operadores pragmáticos* (Enrique-Arias/Camargo 2015), und dem Italienischen mit *elemento di articolazione* (Stammerjohann 1977), *segnali discorsivi*

141 Vgl. den Literaturüberblick zu Diskursmarkern weiter unten.

(Bazzanella 1995), *marcatori discorsivi* (Contento 1994) sowie *marcatori pragmatici* (Stame 1994). Auch im Deutschen gibt es unterschiedliche Begriffe wie *Gliederungssignale* (Gülich 1970), *Gesprächswörter* (Koch/Oesterreicher 2011), *(Abtönungs-) partikeln* (Weydt 1969; Hansen 1998; Waltereit 2006), *Modalpartikeln* (Feyrer 1998; Waltereit/Detges 2007: 61) und *Diskursmarker* (Waltereit 2006).

Koch & Oesterreicher (2011: 42–69) geben eine ausführliche Beschreibung und Klassifizierung ihrer *Gesprächswörter.* Es handelt sich um

> sprachliche [...] Elemente, die ausschließlich auf Instanzen und Faktoren der Kommunikation verweisen (Kontakt zwischen Produzenten und Rezipienten, ihre Gesprächsrollen, Diskurs/Text, ‚Formulierung', deiktische Konstellationen, verschiedene Kontexte und Emotionen). [...] Derartige ‚Wörter', die direkt auf Instanzen und Faktoren der Kommunikation verweisen, nennen wir Gesprächswörter. (Koch/Oesterreicher 2011: 42)

Als Unterkategorien solcher Gesprächswörter nennen die Autoren folgende:

1) Gliederungssignale (vgl. auch Gülich 1970): z. B. fr. *alors*, *puis*, it. *e*, *allora*, sp. *entonces*, *y*, *luego*, *ahora*, *pues*;[142]
2) Turn-taking-Signale: z. B. parasprachliche oder nichtsprachliche Elemente wie Lautstärke, Mimik, Gestik, oder sprachliche Signale, wie fr. *écoute*, *ouais*, it. *dài*, sp. *mire usted*, die eine *turn*-Übernahme signalisieren;
3) Kontaktsignale (Sprecher- und Hörersignale): z. B. Intonation, Lachen, Pfeifen, Blickkontakt, Gestik, Mimik oder verbale Sprechersignale wie fr. *hein*, *non*, *n'est-ce pas*, *tu sais*, it. *eh*, *no*, *vero*, *capito*, *sai*, *guarda*, sp. *eh*, *no*, *verdad*, *venga*, *sabes*, *mira* sowie sprachliche Hörersignale wie fr. *hm*, *oui*, *ouais*, *d'accord*, *voilà*, *tiens*, *voyons*, it. *hm*, *sì*, *ecco*, *già*, *certo*, *vero*, *appunto*, sp. *hm*, *sí*, *ya*, *vale*, *claro*, *verdad*, *no me digas*;
4) Verzögerungssignale oder Überbrückungsphänomene: z. B. leere Pausen, gefüllte Pausen, lautliche Dehnungen und Wiederholungen (sog. *hesitation phenomena*, vgl. auch Heinz 2017);
5) Korrektursignale: z. B. Korrektur durch Turn-Abbruch oder Signale wie fr. *enfin*, *non*, *bon*, it. *insomma*, *cioè*, *diciamo*, *eh*, sp. *vamos*, *bueno*, *en fin*, *eh*;
6) Interjektionen: z. B. fr. *ah*, *aie*, *bof*, *oh là là*, *ouf*, *zut*, it. *ah*, *ahi*, *bah*, *béh*, *boh*, *uffa*, sp. *ah*, *ajá*, *bah*, *caramba*, *carajo*, *hala*, *huy huy*;
7) Abtönungsphänomene:[143] z. B. fr. *quand même*, *donc*, it. *pure*, *proprio*, sp. *pues*, *ya*.

142 Die Beispiele in dem gesamten Absatz sind aus Koch & Oesterreicher (2011: 43–68) entnommen.
143 Andere Linguist:innen klassifizieren Interjektionen und Abtönungsphänomene als eigene Kategorien. Fraser (1999: 942–943) schließt Abtönungspartikeln, Interjektionen, Fokalisierungspartikeln und *commentary markers* aus der Klasse der Diskursmarker aus. Bazzanella (1995) hingegen integriert in ihre „segnali discorsivi" auch Interjektionen und Abtönungen.

Außerdem halten Koch & Oesterreicher (2011: 68–69) fest, dass Gesprächswörter auch über die Wortebene hinausgehen können (z. B. *je veux dire*, *ma foi*), und sie unterstreichen ihre Polyfunktionalität, d. h., ein Gesprächswort kann auch mehrere Funktionen erfüllen. So dienen beispielsweise fr./it./sp. *alors*/*allora*/*pues* der Gliederung, dem Turn-taking, der Überbrückung und/oder der Abtönung. Diskursmarker können demnach als funktionale Kategorie beschrieben werden. So werden sie z. B. von Schiffrin (1987: 31) als „sequentially dependent elements which bracket units of talk" definiert. Auch Bazzanella (1995) illustriert die unterschiedlichen Funktionen von Diskursmarkern (hier: *segnali discorsivi*) in der folgenden Definition:

> I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione. (Bazzanella 1995: 225)

Aus dem Zitat geht hervor, dass es sich bei Diskursmarkern um Elemente handelt, die desemantisiert werden („svuotandosi in parte del loro significato originario", auch *bleaching*[144] genannt). Dabei werden sprachliche Elemente semantisch ausgebleicht und verlieren ihre ursprüngliche, konkrete Bedeutung (Diao-Klaeger 2018: 80). Eine zweite Funktion, die Diskursmarker – nach Bazzanella (1995) – erfüllen, ist die Diskursgliederung („la strutturazione del discorso"). Außerdem schreibt die Linguistin Diskursmarkern eine interpersonelle Dimension zu („dimensione interpersonale"), die auf den Kontakt zwischen Sprecher:in und Hörer:in abzielt, und hebt die Wirkung von Diskursmarkern auf die interaktive Struktur hervor („sottolineando la struttura interattiva").

Eine weitere Eigenschaft von Diskursmarkern ist, dass sie zumeist an syntaktischen Bruchstellen auftreten, d. h. am Anfang oder am Ende eines Gesprächsbeitrags. Damit einher geht auch ihre sog. „pragmatische Ablösbarkeit" (*pragmatic detachibility*) von einer Aussage, ohne deren propositionale Bedeutung zu beeinflussen. Nach Brinton (2008: 1) ist ein Diskursmarker ein „phonologically short item that is not syntactically connected to the rest of the clause (i. e., is parenthetical), and has little or no referential meaning but serves pragmatic or procedural purposes". Matras (1998: 308) bezeichnet Diskursmarker als „gesture-like, situation-bound devices" und dadurch als „detachable from the content message of the utterance".

---

144 Vgl. Lehmann (1995: 127), der unter bleaching (oder auch *desemanticization*) versteht, dass sich die Bedeutungskomplexität einer sprachlichen Einheit verringert, indem sie gewisse semantische Züge verliert (vgl. auch Weidenbusch 2014).

An dieser Stelle kann aus den dargelegten Definitionen zusammenfassend festgehalten werden, dass Diskursmarker unveränderlich sind, dass sie keine syntaktische Funktion haben und dass ihre Funktion rein pragmatischer Natur ist (vgl. Weidenbusch 2014). Wie verhält es sich nun aber, wenn Diskursmarker in mehrsprachigen Situationen und in Verbindung mit Code-switching auftauchen? Auch hinsichtlich Diskursmarkierung in Verbindung mit Code-switching gibt es – so wie für die Definition und Benennung von Diskursmarkern – unterschiedliche Ansätze und Betrachtungsweisen. In strukturell orientierten Studien wird von *lexical borrowing* gesprochen, also der Übernahme eines Diskursmarkers von einer Sprache in die andere – auf der Ebene des Sprachsystems –, denn Diskursmarker stehen in der „borrowability hierarchy" (Matras 2009: 153) ganz weit oben. In den Beispielen der vorliegenden Studie kommt *borrowing* nicht vor, sondern es geht in erster Linie um die diskursive Praxis des Code-switching (vgl. auch Goria 2017), deshalb liegt der Fokus im Folgenden auf Studien, die in diese Richtung gehen.

Die Entlehnung und das Switching von Diskursmarkern wurde in verschiedenen Arbeiten zum Französischen in Nordamerika untersucht (vgl. Poplack 1980; Chevalier 2000; Neumann-Holzschuh 2008; Hennecke 2014), im türkisch-deutschen Sprachkontakt (vgl. Inci/Auer 2004) und im Russlanddeutschen (vgl. Blankenhorn 2003). Ebenso behandelt wurde der Gebrauch von Diskursmarkern im Deutsch-Amerikanischen (vgl. Boas 2010) sowie im asiatischen Raum (vgl. Lee 2003). Nicht zuletzt gibt es Analysen zu französischen Diskursmarkern im Swahili (vgl. Rooij 2000) und zu Diskursmarkern im gesprochenen Ladinisch – in Gröden, im Gadertal und im Fassatal (vgl. Fiorentini 2017). Erwähnenswert ist auch die Studie von Goria (2017: 440), in der er funktionale Marker als „extra-clausal constituents" in zweisprachigen Gesprächssituationen auf Gibraltar beleuchtet (vgl. auch Dik 1997). Goria (2017) ordnet Diskursmarker in bilingualen mündlichen Interaktionen nach Kriterien wie *requesting*, *attention getter*, *speaker's personal stance*, *hedging* usw. Außerdem beobachtet er in seinen Daten eine Art *fusion* im Sinne von Auer (2014: 295): „processes of extensive borrowing of elements from another language into the receiving language." Alle diese Studien zielen auf bestimmte Sprachgemeinschaften ab, in denen sich kollektive Sprachkontaktphänomene äußern. In der vorliegenden Studie gibt es jedoch keine Sprachgemeinschaften (höchstens situativ begründete), sondern es zeichnen sich vielmehr individuelle Sprachkontaktphänomene ab. Außerdem scheinen in den dargelegten Studien *borrowing* und Switching nicht klar trennbar zu sein, die Grenzen zwischen lexikalisierten Elementen und der diskursiven Praktik des Ad-hoc-Austauschs verschwimmen.

In manchen Untersuchungen gibt es aber auch Ähnlichkeiten zu dieser Arbeit. Und zwar können – der Vorgehensweise von Goria (2017) folgend – die Diskursmarker in den beiden Orchesterproben-auszügen oben (Bsp. 1 und 2) verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Die Dirigenten verwenden Diskursmarker als

Kontaktsignale, als Gliederungssignale oder auch als Verzögerungssignale (*hesitation markers*). Ebenso kann von einer Fusion oder einem Zusammenschluss unterschiedlicher Sprachen gesprochen werden: Beide Dirigenten *mixen* verschiedene Sprachen, es gelingt ihnen aber gleichzeitig, den zentralen Strang mit Französisch bzw. Französisch und Englisch weiterzuführen.[145]

Außerdem untersuchen Maschler (1994, 1997, 2000, 2009) und Matras (1998, 2000, 2009) Diskursmarker in Sprachkontaktsituationen unter dem Aspekt der Grammatikalisierung. Matras (1998: 281) spricht von einer „functional category", deren Elemente die „most vulnerable items to contact-related linguistic change in grammar" seien, Maschler (2000: 438) unterstreicht, dass „the study of language alternation at discourse markers sheds light on the study of grammaticalization". Maschler (2000: 334) vertritt die Ansicht, dass Diskursmarker in zweisprachigen Interaktionssituationen „tend to be highlighted in the discourse because they are often expressed in another language". Zweisprachige Sprecher:innen *leihen* sich Diskursmarker von der pragmatisch dominanten Sprache aus („pragmatically dominant language" bei Matras 2000: 521).[146] Ähnlich argumentiert auch Rooij (2000: 447) zu Switching im Französisch-Swahili, indem er feststellt, dass sich Diskursmarker in einer anderen als der vorherrschenden Sprache in einer Äußerung von anderen Elementen abheben und dadurch als Kontextualisierungshinweise an Deutlichkeit gewinnen:

> As a special kind of contextualisation cues […], discourse markers need to be as salient as possible. […] French markers contrast with their linguistic environment and, hence, are more salient than Shaba Swahili markers. (Rooij 2000: 447)

Dieser Umstand führt u. a. auch dazu, dass Sprecher:innen in Sprachkontaktsituationen häufig die Sprache wechseln, und zwar an der Stelle, wo Diskursmarker eingesetzt werden.[147] In unseren Daten bestätigt sich das nicht. Es zeigt sich vielmehr, dass die Diskursmarker in beiden Beispielen, sowohl des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* (Bsp. 2) wie auch des *Orchestre de Paris* (Bsp. 1), wenn sie eingeswitcht werden, keinen generellen Code-Wechsel auslösen. Antony Hermus (*base code* Französisch) verbleibt im Französischen, er baut einzig und allein verbindende und kommentierende Elemente aus dem Englischen ein (*so* und *okay* in Z10, *so* in

145 Zu Code-mixing vgl. die Ausführungen im Theorieteil zu Mehrsprachigkeit (Kap. 3) sowie ferner Alfonzetti (1992a).

146 Vgl. auch variationistische Ansätze, die die Verwendung fremdsprachlicher Diskursmarker auf den Prestigeeffekt der Gebersprache zurückführen (vgl. z. B. Poplack 1980; „sheer magnetism of the dominant culture" bei Myers-Scotton 2006: 216; „pression culturelle" bei Neumann-Holzschuh 2009: 151).

147 Vgl. Clyne (1967), Maschler (1994, 1997), Matras (2000, der diese Wechsel mehr kognitiv als strategisch beschreibt), Muysken (2007) sowie Goria (2017).

Z27, *okay* in Z37, *okay* in Z41). Ähnlich verfährt auch Gianandrea Noseda (*base code* Französisch/Englisch): Er benutzt für die Diskursmarkierung Elemente/Ausdrücke aus seiner Erstsprache, dem Italienischen (*bene* in Z15, *eh* in Z19 und 27, *quindi* in Z25), oder aus dem Deutschen die – in diesem Fall – resümierende oder auch bewertende Partikel *ja* (Z04, Z07, Z15) sowie auch einzelne Marker aus dem Englischen (etwa *so* in Z27). Der Marker *yes* (Z08) in Bsp. 2 könnte allerdings – so wie bei Rooij (2000) – als Kontextualisierungssignal im Sinne eines Übergangssignals von der Musik in eine Unterbrechungsphase interpretiert werden. Der Marker operiert auf der Interaktionsebene, indem er den Dialog zwischen Dirigent und Orchester steuert. Er hat aber auch eine Wirkung auf der Bewertungsebene,[148] denn er impliziert eine positive Bewertung/Ratifikation des soeben Gespielten.

Nicht zuletzt ist erwähnenswert, dass Matras (1998) Diskursmarker auch als *gesture-like* bezeichnet und damit vorwegnimmt, dass Diskursmarkierung Teil des multimodalen Systems von Sprache und Kommunikation ist (vgl. auch Krafft 2006; Riehl 2009). Wie Gesten und andere nonverbale Elemente, so können auch Diskursmarker von einer Sprache in die andere überführt werden. Bei Matras (1998) – und auch Diao-Klaeger (2018),[149] Fuller (2001), Riehl (2009) – bezieht sich diese Beobachtung auf die (dauerhafte) Entlehnung eines Diskursmarkierungssystems von einer Sprache in die andere. In den beiden betrachteten Beispielen oben handelt es sich zwar nicht um eine dauerhafte Übernahme, doch es kann angenommen werden, dass Diskursmarker zumindest für die Dauer der Orchesterprobe (temporär) aus einer anderen Sprache (hier: dem Englischen) entnommen sind. Und wahrscheinlich ist deren Wahl und Sprache eine persönliche Idiosynkrasie, jedenfalls in sprachlich ähnlich gearteten Situationen (Orchesterprobenarbeit in einer Fremdsprache).

4.2.4 Beispiel 3: *tre prima due per favore* – Italienisch als Sprache der Kommunikation

Das nächste Beispiel stammt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* mit seinem Chefdirigenten Arvo Volmer (Erstsprache: Estnisch, in den Proben zeigen sich Kennt-

---

148 Fraser (1999) spricht hier auch von „commentary pragmatic marker“, Matras (1998) bezeichnet Diskursmarker auf der Bewertungsebene als „utterance modifier.“

149 Diao-Klaeger (2018) spricht im Falle der von ihr untersuchten Elemente *de* und *ke* im Französischen von Burkina Faso von Entlehnung und nicht von Code-switching, da sie in der Regel keinen Switch auslösen. Rooij (2000: 464) hingegen verwendet in seiner Studie zu französischen Diskursmarkern im Swahili den Begriff „high frequency Code-switching“. Meiner Ansicht nach hängt Entlehnung mit Häufigkeit zusammen. In der vorliegenden Studie führt die Auslösung eines Switches tatsächlich zu keiner Entlehnung.

nisse in Italienisch und Englisch). Das *Haydn Orchester Bozen* hat in Bozen seinen Sitz; Heimat- und Arbeitssprache des Orchesters ist Italienisch. Im Orchester sitzen auch Musiker:innen, die deutschsprachige Südtiroler:innen sind und damit Deutsch als Erstsprache haben. Arbeitssprache bleibt aber immer Italienisch.

Die Voraussetzungen für die Probenkommunikation gestalten sich hier anders als in den beiden vorigen Beispielen (Bsp. 1 und 2). Denn die Tatsache, dass Arvo Volmer Hauptdirigent des Orchesters ist und damit mehrere Projekte im Laufe einer Konzertsaison mit dem Orchester realisiert, wird sich auch in der Handhabung der Sprache(n) für die Kommunikation zwischen ihm und den Musiker:innen zeigen. Wie in den beiden Beispielen oben (Bsp. 1 und 2) wird hier wiederum der Fokus auf die verwendete(n) Sprache(n) bei Probenbeginn und in der ersten Unterbrechungsphase gelegt. Das Orchester probt das Konzert Nr. 1 in c-Moll von Šostakovič. Anders als in Bsp. 1 und 2 kündigt der Dirigent hier das zu spielende Werk an (Z02).

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 2, 200072016, 0000
Dirigent: Arvo Volmer
Sprache in der Probe: Italienisch

00:00-01:10

01   D    <<h> buon pomeriggio>, <<t> buon pomeriggio>.
02        (3.0) <<h> schostakowitsch (1.0) xxx <<t> per favore>.

((10.5'', in denen der Dirigent seine Partitur in einer Tasche sucht und herausnimmt,
während die MM murmeln, durcheinander spielen, Gespräche in Grüppchen führen, sich
auf das Spielen vorbereiten))

03   D    °h: a:h (1.0) felice (0.6) di avere (.) una di prime edizioni
04        (0.5) e::h e:h=edizione del sovietica
05        di anno::=eh (.) millenovecentotrentaCINQUE.

((23.0'', in denen der Dirigent die Partitur auf seinem Pult ablegt, den Taktstock
aus der Tasche holt, sich einen Hocker herbeiholt, sich hinsetzt und die Partitur
aufblättert, während die MM murmeln, durcheinander spielen, Gespräche in Grüppchen
führen, sich auf das Spielen vorbereiten))

06   D    TRE prima DUE! ((steht auf und setzt sich wieder))
07        schostakowitsch! (1.0) primo tempo
08        e tre (.) prima (.) DUE <<acc> per favore>.
09        (6.0)   &*(2.0)&* ~(1.4)
                  &streckt rechte Hand nach außen&
                   *Blick-->rechts*
                            ~dirigiert ---->(11)
10   MM   =♪((beginnen zu spielen))♪
```

01:10-02:03

```
11   MM   ♪((spielen 30.0'', T11-21))♪~
     d                        -------->~
12   D    [((hört auf zu dirigieren))]
13   MM   [♪((spielen 1.0'', T21))  ♪]
14   D    =<<f> la difficoltà> è- è una:: e:h anche eh e::h
15        e- esattamente il DUE=è più MOSSO.
16        (.) eh xxx N:ON posso de:: che DARE una preparazione proprio.
17        °h:: <<h> ri:::> <<t> &po:> <<h> ri:::>
                                   &bewegt Hände im Takt -->
18        um=patatatatatata um=patatat&
          -------------------->,,,,,,,&
19        (.) ma tempo questa (.) sostenuto non troppo allegro è bene.
20        °h: e:h cominciamo per favore direttamente  &al due (0.6) due.&
                                                      &bewegt Hände nach
                                                      oben&
21        &(2.0)& *°h::*
          &bewegt Hände nach außen&
                 *beginnt zu dirigieren*
22   MM   =♪((beginnen zu spielen))♪
```

Der Dirigent Arvo Volmer kommuniziert in diesem Beispiel mit dem Orchester ausschließlich auf Italienisch. Sein Italienisch ist zwar nicht einwandfrei, allerdings wechselt er nicht in andere Sprachen – wie die Dirigenten Noseda und Hermus in Bsp. 1 und 2 –, wenn ihm ein Wort nicht allzu schnell einfällt (vgl. die Verzögerungssignale *eh* in Z14). Außerdem deckt sich auch hier – wie in Bsp. 1 und 2 – die Arbeitssprache des Orchesters (Italienisch) nicht mit der Erstsprache des Dirigenten (Estnisch). Dem Italienischen wird dem Dirigenten Arvo Volmer wohl im Laufe seiner Karriere in seinem sprachlichen Repertoire eine immer größere Rolle zugekommen sein – begonnen bei der musikalischen Ausbildung bis hin zur Zusammenarbeit mit anderen in Italien angesiedelten Orchestern (vgl. Stiftung Haydn von Bozen und Trient).

Wie bei Noseda und Hermus (Bsp. 1 und 2) liegt auch bei Volmer die im theoretischen Teil beschriebene Konstellation von Arbeitssprache(n) vor, nämlich dass der Dirigent und die Musiker:innen die Arbeits- und gleichzeitig Heimatsprache des jeweiligen Orchesters teilen. Das heißt, dass die grundsätzlich vorherrschende Arbeitssprache des Orchesters auch in den jeweiligen kommunikativen Repertoires der Dirigenten vorkommt – wenn auch auf unterschiedliche Kompetenzstufen verteilt. Anders wird es sich in Bsp. 4 verhalten, wo sich die Arbeitssprache des Orchesters mit der Erstsprache des Dirigenten deckt.

4.2.5 Beispiel 4: *prendiamo let's dance di David Bowie* – Italienisch als unmarkierte Sprachwahl

Beispiel 4 entstammt wiederum einer Probe des *Haydn Orchester Bozen*, dieses Mal probt das Orchester mit dem italienischen Gastdirigenten Roberto Molinelli (L1: Italienisch, in den Proben zeigen sich Kenntnisse in Englisch). Es wird das Werk *Let's dance* von David Bowie gespielt. Hier stellt sich – ähnlich wie bei Volmer – nicht die Frage, welche Sprache(n) für die Kommunikation in der Probe verwendet wird/werden. Die Sprachwahl ist bereits von vornherein klar, denn Orchester und Dirigent haben eine Sprache gemeinsam, das Italienische. Außerdem kennen sich Dirigent und Orchester bereits.

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 4, 260072016, 0000
Dirigent: Roberto Molinelli
Sprachen in der Probe: Italienisch, Englisch

00:00-01:56

01   MM   [♪((spielen 24.0‘‘ durcheinander))♪ ---->
02   D    [((stellt sich das Notenpult ein, begrüßt die Bratschistin rechts
03   MM   ----> ,,,]
04   D    von ihm))]
05   KM   ((gibt Stimmton 8.0‘‘ vor)) ---->
06   MM   [♪((stimmen sich ein))♪]
07   KM   [--------------->+,,,,+]
                           +geht zu seinem Stuhl+
08   MM   +♪((spielen 5.0‘‘ durcheinander))♪+
     km   +geht zum Dirigenten+
09   KM   %ci sono tutte le parti? e:h sono arrivati xxx
     mm   %♪((spielen durcheinander, insg. 25.0’’))♪ -->(15)
10   D    sì sì due volte [((nickt))]
11   KM                   [((nickt))]
12   D    xxx pure oggi
13   KM   xxx ah okay.
14   D    +sì.+
     km   +kehrt auf seinen Platz zurück+
15   D    &(15.0)&%
          &blättert in Partitur&
     mm   -->,,,,,%
16   D    buona sera a tutti i signori piacere di <<h> riveDERVI>
17        (0.7) e:::m:: cominciamo a leggere
18        prendiamo let’s DA:NCE=eh
19        &(1.5)&
          &blättert in Partitur&
20        di david BO:WIE
```

```
21          &(3.5)&
            &blättert in Partitur&
22    KM    &xxx è arrivato oggi&
      d     &blättert in Partitur&
23    D     sì! no! questa è xxx e:::h va beh (0.5) forse SÌ xxx
24    MM    ♪ (spielen 19.5’’ durcheinander))♪
25    D     %xxx
      mm    %sprechen miteinander -->(27)
26    KM    (1.5) xxx
27    D     (4.0) &GRAZIE!&%
      d           &führt rechte Hand mit Taktstock nach oben&
      mm    ------>,,,,,,,,%
28    M*    &♪((spielt 1.0’’))♪&
      d     &lässt rechte Hand nach unten sinken&
29    D     quattro.
30          &(0.5)& *(1.0)
            &bewegt Arme nach außen&
                    *dirigiert -->(32)
31    MM    =♪((beginnen zu spielen))♪
```

01:56-03:17

```
32    MM    ♪((spielen 48.0‘‘))♪*[150]
      d                -------->*
33    D     ((winkt ab))
34    MM    [♪((spielen 3.0‘‘))                ♪]
35    D     [SÌ! wood BLO:CKS=eh (.) ci sono? (0.5)]
36          questo continua in quattro al tempo
37          &<<h> JAPAP datadap> <<t> jampapam dang (.) dang (.) dang>&
            &bewegt Fuß im Rhythmus                                 ---->&
38          per chi conosce la canzone di david bowie naturalmente è quella
39          (0.3) quest’inizio è:::
40          facciamo <<f> da: <<h> A:LLEGRO> per favore,
41          quest’allegro> (.) dei wood blocks per favore.
42    M*    xxx non c’è la parte
43    D     non c’è la parte?
44    M*    (0.5) ♪((spielt 1.5’’))♪
45    D     son due parti diversi
46          §una di timpani percussioni e l’altra batteria percussioni
      m*    §♪((spielt))♪ --->>
47    D     (1.0) probabilmente (0.2) i blocks hanno una parte sbagliata.
```

In diesem Beispiel ist es nicht der Dirigent – wie in den Beispielen oben –, der als erster das Wort ergreift, sondern der Konzertmeister geht zum Dirigenten hin (Z08)

150 Hier können keine Takte angegeben werden, da keine Partitur vorliegt.

und beginnt ein Gespräch mit ihm auf Italienisch. Das Gespräch selbst dreht sich um die Noten, höchstwahrscheinlich geht es um das Werk, das in dieser Probe gespielt werden soll. Da sich die restlichen Musiker:innen parallel dazu noch einspielen, kann der Dialog auf der Aufnahme nicht hundertprozentig nachvollzogen werden. Interessant ist, dass hier sehr klar zu sein scheint, in welcher Sprache miteinander kommuniziert wird. Dirigent wie Konzertmeister wissen über das sprachliche Repertoire – zumindest was das Italienische betrifft – ihres Gegenübers Bescheid und setzen dieses Wissen für die Sprachwahl relevant. Weiter unten im Beispiel (Z16, *piacere di rivedervi*) gibt der Dirigent zu verstehen, dass er bereits mit dem Orchester gearbeitet hat. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass die Kommunikation von Beginn an auf Italienisch abläuft. Für dieses Orchester und mit diesem Dirigenten gibt es einen so selbstverständlichen *base code*, dass sich auch der Austausch zwischen dem Dirigenten und dem Konzertmeister von vornherein in einer unmarkierten Sprachwahl abspielt.

In Z23 ist es dann der Dirigent, der auf eine Äußerung des Konzertmeisters (Z22) reagiert, wobei durch die Aufnahme nicht ganz klar wird, ob sich der Konzertmeister hier ein weiteres Mal an den Dirigenten wendet oder aber an seine Nachbarin.[151] Auch die Interaktion zwischen einem (nicht identifizierbaren, evtl. ein Schlagzeuger) Musiker und dem Dirigenten in Z42–47 läuft auf Italienisch ab. Hier scheint das Italienische ebenfalls selbstverständlich und so, als ob es nicht ausgehandelt werden muss.

Die wenigen Male, wo Englisch mit ins Spiel kommt, handelt es sich um Werk- und Komponistenbezeichnungen (Z18 und 20 sowie Z38), oder auch um Bezeichnungen von Teilen des Schlagwerks (Z35, Z41 und Z47). Für *wood blocks* (dt. ‚Klanghölzer') gibt es keinen entsprechenden italienischen Ausdruck, deshalb benutzt der Dirigent hier Englisch, um ein Instrument genau benennen zu können. Die Teile des Schlagzeugs werden mit englischen Begriffen bezeichnet, deshalb wird für diesen Teilbereich der Musik Englisch als Art Fachsprache verwendet und nicht Italienisch. Außerdem dehnt er den englischen Ausdruck *woodblocks* (Z35) durch einen langgezogenen Vokal *o* in *blocks* sowie durch ein nachgezogenes *eh* und *markiert* dadurch gleichzeitig seine Sprachwahl (vgl. *marked code choice* nach Myers-Scotton 1983). Außerdem ist es möglich, eine verkürzte Form des Fachausdrucks anzuwenden, wie in Z47 (*blocks*) ersichtlich wird. In diesem Beispiel zeichnet sich damit neben Italienisch (z. B. *tempo* in Z36, *allegro* in Z40, *la parte* in Z42 usw.) auch Englisch als Fachsprache ab – in den bereits weiter oben betrachteten Beispielen (1–3) ist dies nicht der Fall.

---

151 Diese Annahme gründet sich auf der Beobachtung, dass der Konzertmeister hier leise spricht und der genaue Wortlaut auf der Aufnahme nicht verständlich ist.

Nicht zuletzt kommt auch in diesem Beispiel eine *syntactic-bodily gestalt* (vgl. Keevallik 2015) vor, bei der auf einen verbalen Rahmenhinweis (*keying device*) eine körperliche Veranschaulichung (*enactment*) folgt: Der Dirigent beginnt in Z36 einen Satz und führt diesen in Z37 durch Vorsingen[152] in Verbindung mit einem Fußstampfen zu Ende. Das Vorgesungene wird auf diese Weise zur Instruktion und vervollständigt das Verbale (*first pair part*) als *second pair part* einer solchen multimodalen Gestalt.

4.2.6 Beispiel 5: *buongiorno! guten tag!* – Die Aushandlung einer für diese Interaktionskonstellation (un)markierten Sprachwahl

In Beispiel 5 dirigiert eine Dirigentin aus Deutschland, Sybille Werner (Erstsprache: Deutsch, in den Proben zeigen sich Kenntnisse in Englisch und Italienisch), das *Haydn Orchester Bozen*, und zwar probt das Orchester *Vltava, Die Moldau* von Bedřich Smetana. Hier findet zum ersten Mal eine Aushandlung – zwischen Dirigentin und Konzertmeister – statt, welche Sprache(n) für die Probe die günstigste(n) ist/sind. Denn zum einen kennen die Dirigentin und das Orchester einander noch nicht, zum anderen haben auch beide unterschiedliche Sprachen: L1 der Dirigentin ist Deutsch, die Arbeits- und Heimatsprache des Orchesters ist Italienisch. Hinzu kommt, dass die sprachlichen Kompetenzen der Dirigentin in Italienisch nicht ausreichen, um während einer gesamten Probe in der Fremdsprache zu sprechen. Diese Tatsache teilt sie dem Orchester bereits zu Beginn der Probe mit. Für welche Sprache(n) entscheiden sich also die Beteiligten?

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 1, 150072016, 0000
Dirigentin: Sybille Werner
Sprachen in der Probe: Deutsch, Englisch, Italienisch

00:00-02:48

01   MM   &♪((spielen happy birthday 22.0‘‘))♪&
     d    &steht am Dirigierpult ------------>&
02   MM   &♪((spielen sich ein 1‘25‘‘))♪&
     d    &bereitet sich vor ---------->&
```

152 Unter *Vorsingen* und *Singen* verstehen wir hier einen Akt des Vokalisierens von bestimmten Ausschnitten aus der Partitur/den Noten mit italienischen Tonsilben (*do re mi fa sol la si*), mit (onomatopoetischen) Lautfolgen, mit erfundenen, spontanen Silben usw. Dabei verändern sich die Tonhöhe und die Stimmlage der Dirigent:innen. Unter das Singen fallen aber auch rhythmisierendes Sprechen oder sprechendes Imitieren von bestimmten musikalischen Stellen. (Zu einer genaueren Unterscheidung vgl. das Analysekapitel zu Instruktionen, Kap. 6.)

```
03   D    %<<f> buongiorno! (.) guten tag!>%
     mm   %♪((spielen))♪ ----------------->%
04   M*   xxx
05   D    es ist mir ein gro:ßes vergnügen hier zu sein
06        (.) ich habe das orchester schon des öfteren gehört
07        kürzlich erst im verdi requiem
08        (.) hat mir SEHR gut gefallen
09        °h:: LEIDER spreche ich nicht VIEL italienisch.
10   KM   aber ENglisch
11   D    =aber ENglisch! ja wie ist am besten, englisch?
12   KM   xxx besser englisch
13   D    besser englisch (1.0) okay!
14        (.) non parlo molto di italiano ma::
15        &(0.8)&
          &klatscht in die Hände&
16        potrebbe:: (1.0) in inglese! (1.0) va bene?
17   KM   ((nickt))
18   D    okay!
19   M*   &♪((spielt 7.0''))♪&
     d    &bereitet sich vor&
20   D    <<f> could we start with the moldau please>
21        something everybody (.) is comfortable with
22        %(22.0)%
     mm   %bereiten sich auf das Spielen vor%
23   D    &(1.0)& *<<p> °h:>*
          &bewegt Arme nach außen&
                  *beginnt zu dirigieren*
24  MM =♪((beginnen zu spielen))♪
```

Die Beteiligten entscheiden sich für Englisch als Sprache für die Probe. Dass es Englisch sein wird, kristallisiert sich nach einer Aushandlung zwischen der Dirigentin und dem Konzertmeister heraus (Z10–13).[153] Zuerst begrüßt die Dirigentin das Orchester auf Italienisch (Z03) und dann auf Deutsch (ebenfalls Z03). Dann spricht die Dirigentin auf Deutsch weiter (Z05–08), auch wenn sie sich nicht sicher sein kann, dass alle Anwesenden sie verstehen, denn sie hat noch nie mit dem *Haydn Orchester Bozen* zusammengearbeitet. Das wird ebenfalls in Z05–08 klar. Da aber auch noch nicht offensichtlich ist, in welcher/n Sprache(n) sie im Laufe der Probe mit dem Orchester kommunizieren wird, ist es wohl das Einfachste, vorerst im Deutschen zu verweilen. Die Dirigentin markiert hier ihre Identität und positio-

153 Für Aushandlungen einer oder auch mehrerer Sprachen für die Kommunikation (*language negotiation*) in institutionellen Settings vgl. auch Auer (1995), Lüdi & Heiniger (2007), Mondada (2007a, 2018a), Markaki et al. (2014), Hazel (2015), Oloff (2018b).

niert sich selbst in der Interaktionssituation als Neudazugekommene, die sich erst durch mögliche Sprachen testen muss (vgl. Lüdi/Heiniger 2007).

In Z09 – nach einem kurzen Verzögerungssignal (Einatmen/gefüllte Pause) – verkündet die Dirigentin auf Deutsch, dass ihre Italienisch-Kenntnisse nicht die besten sind. Kurz darauf schaltet sich der Konzertmeister ein (Z10) und schlägt Englisch als Sprache für die Probe vor. Er kennt das sprachliche Repertoire des Orchesters und weiß, welche Sprachen als mögliche Sprachen für die Probe in Frage kommen. Es handelt sich hier um denselben Konzertmeister wie in Bsp. 5. In seinem sprachlichen Repertoire kommen also nicht nur Italienisch, sondern auch Deutsch und Englisch als Sprachen vor. Die Dirigentin geht sodann auf den Vorschlag auf Englisch zu sprechen ein und wiederholt den Wortlaut des Konzertmeisters (Z11). Sie stellt nochmals eine Rückfrage an den Konzertmeister (ebenfalls Z11), ob Englisch (als Kompromiss) am besten sei. Der Konzertmeister bestätigt seinen Vorschlag (Z12) und die Dirigentin nimmt das Angebot an (Z13).

Interessant ist hier, dass der Konzertmeister die Sprache für die Probe mit der Dirigentin auf Deutsch aushandelt, er passt sich damit an die Präferenz der Dirigentin, in ihrer Erstsprache zu sprechen, an (vgl. das Konzept der *speaker-focused accommodation* nach Trudgill 1986). Die Dirigentin und der Konzertmeister treten hier temporär in eine Interaktionsdyade (*one-face-to-one-face*-Kommunikation) – allerdings mit dem restlichen Orchester als Publikum[154] – und kommunizieren in einer Sprache, die höchstwahrscheinlich nicht für alle Anwesenden verständlich ist. Auffällig ist auch, dass der Konzertmeister in Z12 einen elliptischen Vergleich vorbringt (*besser englisch*), aber nicht klar wird, in Bezug zu welcher anderen Sprache (z. B. Deutsch, Italienisch) dieser Vergleich steht (etwa ‚x ist besser als y'). Es kann angenommen werden, dass ‚y' hier Deutsch ist, denn die Dirigentin hat bereits erwähnt, dass ihre Italienischkenntnisse nicht die besten sind. Deutsch kommt allerdings als Sprache für die Probe nicht in Frage – auch wenn es einige Deutsch-Muttersprachler:innen im Orchester gibt –, da mit Deutsch nicht gewährleistet werden kann, dass alle Beteiligten an der Kommunikation teilnehmen können (vgl. die *virtuosity maxim* nach Myers-Scotton 1990). Zwischen der Diri-

154 Vgl. die verschiedenen Beteiligungsrollen eines/einer Hörer:in bei Goffman (1979). Goffman (1979) unterscheidet ratifizierte und nicht-ratifizierte Zuhörer:innen („bystanders"), wobei innerhalb der ersten Gruppe eine weitere Unterscheidung zwischen angesprochenen und nicht-angesprochenen Rezipient:innen erfolgen kann (vgl. auch Bergmann 1991a: 317). Nicht-Angesprochene haben dabei die Möglichkeiten des „withdrawing", d. h. nicht zuzuhören oder wegzuhören, oder auch sich durch ein Räuspern bemerkbar zu machen, des „overhearing", d. h. zufällig mitzuhören, oder des „eavesdropping", d. h. absichtlich zu lauschen (Goffman 1979: 8). Die zuhörenden Musiker:innen in diesem Beispiel können sowohl die Rolle von *Overhearern* als auch von *Eavesdroppern* einnehmen.

gentin und dem Konzertmeister wird also die für diese Interaktionskonstellation (un)markierte Sprachwahl (und zwar Englisch) ausgehandelt (vgl. *(un)marked code choice* nach Myers-Scotton 1983).[155]

In Z14–16 bricht die Dirigentin die Interaktionsdyade auf und wendet sich nochmals an das gesamte Orchester. Sie erklärt auf Italienisch, dass sie anstatt in der ansonsten gültigen Arbeitssprache des Orchesters auf Englisch als Lingua franca sprechen kann und wird. Die Tatsache, dass die Dirigentin hier auf Italienisch spricht, zeugt von Entgegenkommen und mehr noch von Reverenz. Gleichzeitig exponiert die Dirigentin ihre rudimentär-sprachlichen Kompetenzen in Italienisch und stellt damit auch die Sprachwahl selbst für diese Passage als Account hin. Die Dirigentin stellt eine letzte rückversichernde Frage (*va bene?* in Z16), auf die der Konzertmeister mit einem Nicken antwortet. An dieser Stelle ist die Aushandlung beendet und die Arbeitssprache Englisch für die Probe festgelegt, ab Z20 spricht die Dirigentin dann nur noch auf Englisch. Die ausgehandelte Arbeits- und Basissprache für die Probe bestätigt sich auch in der ersten Unterbrechung der Musik:

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 1, 150072016, 0000
Dirigentin: Sybille Werner
Sprachen in der Probe: Englisch, Deutsch, Italienisch
```

09:02-10:10

```
31   D    ((hört auf zu dirigieren))[156]
32        <<pp> okay> °h good! ah:m (0.8)
33        before we get to the scary point for the movements
34        (.) ah::m (1.0) could we: (0.5) PLEA:SE everything
35        a l:i:ttle bit further down esp- dynamically.
36        °h especially since in toblach the HA:LL
37        °h: doesn't take a lot of <<h> sound>
38        (.) we gonna have to CONcentrate on the so- softer dynamic
39        so we can bring out SOME passages
40        without °h driving the audience death.
41        (0.7) °h:: so: ah::m &(1.7)&
                                &blättert in Partitur&
42        in the BEGINNING like <<acc> (see at) letter A::>
43        °h we need to take OFF (.)
44        a little bit SMOO:THER from one (each other)
```

155 Durch die Aushandlung ist die Sprachwahl nicht gänzlich unmarkiert, sondern erhält auch markierten Charakter. In diesem Fall kann von der Aushandlung eines *base codes* gesprochen werden.
156 Die Musiker:innen haben an dieser Stelle bereits aufgehört zu spielen und sind mit Umblättern beschäftigt.

```
45          <<p> one from another if that's possible>
46          (0.7) ah:::m &(1.5)&
                         &blättert in Partitur ---->
47          also i th:ink i might wanna take it ju::st a little bit faster.&
            ------>                                                  ,,,,,&
48          (.) °h now a:ll the:se little: crescendo
49          &#tra::: tram& *(1.0)
            &bewegt Oberkörper und Arme nach vorne&
                            *bewegt Oberkörper und Arme nach vorne -->(51)
     abb    #Abb.14
50   D      xxx it says wellenartig like WAVES
51          (0.5) so::* (.) all that underpinning
            --------->*
52          (.) needs to come out a little bit more
53          =but if you start SOFTER (.) it works a little bit better.
54          °h could i start PLEA:SE a:t letter A!
55          %(8.0)%
     mm     %bereiten sich auf das Spielen vor%
56   D      &(2.0)& *(2.0)*
            &bewegt Arme nach außen&
                    *beginnt zu dirigieren*
57   MM     =♪((beginnen zu spielen))♪
```

Das Beispiel zeigt, dass die Dirigentin durchaus in der Lage ist, Englisch als Arbeitssprache durchzuhalten. Sie kommentiert das, was die Musiker:innen bereits gespielt haben, in einem längeren Monolog in einem sehr gewandten Englisch. Die Dirigentin spricht fast durchgängig Englisch, mit einigen Ausnahmen: Sie switcht die deutsche Ortsbezeichnung *toblach* (Z36) und den deutschen Ausdruck *wellenartig* (Z50) ein und verwendet den italienisch-fachsprachlichen Terminus *crescendo* (Z48). Der deutsche Ausdruck *wellenartig* fungiert als eine Art Platzhalter (*gap filler*), er wird ohne Verzögerungssignal oder Hedging in den englischen Diskurs eingebettet. Kurz darauf folgt die englische Bezeichnung für dasselbe Konzept (*like waves* in Z50). Die Dirigentin hilft sich hier mit Deutsch als der Sprache aus, die ihr zuerst in den Sinn kommt, und repariert sodann auf Englisch.[157]

157 Ähnliches beobachtet Auer (2011: 470) in seinen Daten zu einem Gespräch zwischen einer bilingualen Sprecherin A mit Italienisch und Deutsch als Sprachen und einer zweisprachigen Sprecherin B mit Deutsch als dominanter Sprache. A switcht ein deutsches Wort (*feucht*) in einen italienischen Diskurs ein und repariert es sofort mit dem entsprechenden italienischen Ausdruck (*umido*). Auer (2011: 470) stellt fest, dass „by self-repairing the German word in an Italian utterance, the speaker makes it clear that she orients her linguistic behaviour towards a rule of ‚one language at a time', in this case Italian."

Interessant ist außerdem, dass die Dirigentin Diskursmarker in Englisch einsetzt, so z. B. in Z32 (*okay*, *good*), Z41 (*so*), Z48 (*now*) usw. Da Englisch für sie höchstwahrscheinlich eine leichte/leichtere Fremdsprache darstellt, ist sie nicht gezwungen, Diskursmarker aus ihrer Erstsprache – so wie z. B. Gianandrea Noseda, der italienische Diskursmarker in Bsp. 1 benutzt – in den englischen Diskurs einzubauen. Des Weiteren setzt auch Sybille Werner andere *Codes* wie beispielsweise Gesten und Vorsingen ein, um Anweisungen und Instruktionen zu geben (ähnlich wie die Dirigenten in den Beispielen weiter oben). In Z48 leitet sie einen Satz verbal ein (*now all these little crescendo*) und führt ihn in Z49 vokal-gestisch zu Ende (*tra tram* in Verbindung mit zwei Gesten). In Z48 lokalisiert sie bestimmte Stellen im Stück, und zwar solche, die mit einem *crescendo* (‚lauter werden') in den Noten versehen sind. Dann singt sie diese Stellen vor und benutzt unterstützend mehrmals dieselbe Geste (Z48–50):



Abb. 14: Geste für ‚wellenartig' / ‚like waves'.

Das erste Mal kommt diese Geste, die das Bild einer Welle nachzeichnen soll, zeitgleich mit zwei gesungenen Lautfolgen zum Einsatz, das zweite Mal steht die Geste für sich. Im Anschluss daran verdeutlicht die Dirigentin zu der Geste noch verbal, was sie von den Musiker:innen hören möchte (*wellenartig like waves*), wobei nicht ganz klar wird, ob das ihre eigene Idee ist oder ob in den Noten ein entsprechendes Zeichen dafür vermerkt ist (vgl. *it says* in Z50). Insgesamt gebraucht die Dirigentin diese Geste für ‚wellenartig' sechs Mal hintereinander. Das Vorsingen, die Gesten sowie diese Art von verbaler Nachrahmung vermitteln insgesamt denselben Inhalt vier Mal mit unterschiedlichen Codes: 1) Vorsingen und Geste, 2) Geste, 3) verbale Instruktion auf Deutsch und Geste, 4) verbale Instruktion auf Englisch und Geste. Außerdem fasst die Dirigentin ihre Instruktion in Z51–52 ein weiteres Mal in anderen Worten zusammen: Die Stellen, die mit einem *crescendo* vermerkt sind (*all that underpinning* in Z51) sollen in den Vordergrund treten (*needs to come out a little bit more* in Z52).

4.3 Sprachen in der Probe

Nach den Ausschnitten vom Probenbeginn im vorigen Kapitel sollen hier nun Probenausschnitte untersucht werden, die mitten in der Probezeit der jeweiligen Orchester – die immer auf mehrere Tage aufgeteilt ist –, anzusiedeln sind. Dabei sollen u. a. die Rollen der jeweiligen Sprachen und Kommunikationsmittel untersucht werden und auch, ob die bereits zugeschriebenen Rollen weiterhin gelten oder sich entwickeln. Die Beispiele sind nach Orchestern geordnet, und zwar in derselben Reihenfolge und mit größtenteils denselben *participant constellations* (vgl. Auer 1984) wie in Kapitel 4.2 – außer in den Beispielen 7, 8, 11 und 12, wo zusätzlich noch Solist:innen dazukommen. Eine solche Teilnehmer:innen-Konstellation ist in einer Gesprächssituation bestimmt durch das „system of roles that hold for all ratified participants" (Auer 1984: 33). Darunter fallen nicht nur der/die Sprecher:in und dessen/deren Adressat:innen, sondern auch andere mögliche, ratifizierte Zuhörer:innen (*listeners* in Goffmans Terminologie, vgl. Goffman 1979), die nicht direkt vom/von der Sprecher:in angesprochen werden, oder auch nicht ratifizierte, nicht adressierte Zuhörer:innen (*bystanders* in Goffmans Terminologie, vgl. Goffman 1979). Diese Unterscheidung ist deshalb wichtig, da es in der Orchesterprobe auch zu Interaktionssituationen kommen kann, in denen der/die Dirigent:in sich nur mit einem/einer Musiker:in austauscht, die restlichen Musiker:innen aber immer gleichzeitig als Publikum (ratifizierte oder nicht ratifizierte Zuhörer:innen) anwesend sind (vgl. auch Bsp. 5: *buongiorno! guten tag!*).

4.3.1 Beispiel 6: *fortissimo le tremolo* – Italienische Fachsprache eingebettet in einen französischen Diskurs

Beispiel 6 ist derselben Probe des *Orchestre de Paris* entnommen wie Beispiel 1. Das Orchester probt die *Messa da Requiem* von Verdi mit dem Gastdirigenten Gianandrea Noseda.[158] Seine Erstsprache ist Italienisch, in den untersuchten Probenausschnitten zeigten sich auch Kenntnisse in Französisch, Englisch und Deutsch. In der Probe unten wird nun der zweite Satz des *Requiems* gespielt, der Dirigent stoppt bei Takt 347 in der Partitur. In der Spielunterbrechungs- und Besprechungsphase kommen – ähnlich wie in Beispiel 1 – Italienisch, Französisch und Englisch als Sprachen vor.

158 Wie bereits unter Bsp. 1 angeführt, ist für das Orchesterprojekt nur das *Requiem* von Verdi vorgesehen.

```
Orchestre de Paris, Aufnahme 1, 09022016, 0007
Dirigent: Gianandrea Noseda
Sprachen in der Probe: Italienisch, Französisch, Englisch

09:45-10:19

01   MM   &♪((spielen T346))♪&
     d    &lässt Arme nach unten sinken&
02   D    °h sì! (.) la dinamica (.) la dinamica
03        (0.2) <<f, h> troisIÈ:ME de vingt-huit=eh>
04        (0.2) <<dim, t> fort[ISSIMO      ]
05   M*                     [♪((spielt))♪] ♪((spielt))♪
06   D    =le     &tremolo.>&
                  &streckt rechten Arm nach rechts außen&
07        &(0.3)& °h e::t la <<f, h> QUATRIÈME de vingt-huit=eh,>
          &streckt linken Arm nach vorne&
08        &(0.2)& <<dim, t> *subito mezzoforte.>*
          &bewegt Arme nach oben&
                            *bewegt Arme nach unten*
09        =la- la::: (.) la::: pro- la <<h> prochAINE fortISSIMO:,>
10        (0.3) <<t> et la prochaine mezzoforte.>
11        (.) le [tremolo (0.5) xxx]
12   KM          [xxx              ]
13   D    (0.6)   &e:::h&[*m:: tremolo*] ~sì sì solo loro.~
                  &bewegt rechten Zeigefinger&
                          *blickt zu KM*
                                         ~blickt auf Partitur~
14   KM                  [xxx          ]
15   D    (3.0)   &*(good) <<t> vo- vous jouez>
                  &Blick-->rechts-->BB ---->(17)
                   *dreht Oberkörper nach rechts --->(17)
16        <<t>   ~#ta::m~> <<h> ¤pa::m¤>
                 ~bewegt rechte Hand~
                                ¤bewegt rechte Hand¤
     abb          #Abb.16
17   D    °h très&* (chiaramente).
          ------>&*
18        <<f> °h:&la& troisIÈME de vingt-huit s'il vous plaît!
                  &streckt Arme nach außen&
19        (0.9) <<h> troisème de vingt-huit!>
20        (2.3)   &trois!& (0.3) *quatre!
                  &bewegt Arme nach oben&
                                 *dirigiert --->>
21   D    [e:::h!>
22   MM   [♪((beginnen zu spielen))♪
```

In Z02 unterbricht der Dirigent die Musik durch ein kurzes Einatmen (°*h*) und durch einen Diskursmarker auf Italienisch (*sì*). Dieses *sì* markiert hier den Übergang von einer Spielphase in eine Besprechungsphase. Interessant ist, dass es zu keiner Überlappung mit Musik kommt,[159] wie in anderen Unterbrechungen beobachtbar (vgl. Bsp. 2, 3 und 4). Das hängt damit zusammen, dass ab Takt 347 ein neuer Abschnitt im Stück beginnt und für das gesamte Orchester eine Pause in Takt 346 vermerkt ist. Der Dirigent nutzt diese Pause in Z01, um seine Arme nach unten sinken zu lassen, mit dem Dirigieren aufzuhören und sodann in eine verbale Anweisung zu wechseln. Diese körperlichen, verbalen und schriftlichen (Partitur) Zeichen reichen aus, damit die Musiker:innen nicht mehr weiterspielen.

Unmittelbar an den Diskursmarker in Z02 schließt der Hinweis auf einen musikalischen Aspekt an. Der Dirigent benennt die Dynamik zwei Mal hintereinander auf Italienisch (*la dinamica*) und verweist in Z03 auf die Stelle in der Partitur, die in Zusammenhang mit der Dynamik steht. Der Dirigent wechselt für die Lokalisierung in Z03 vom fachsprachlichen italienischen Ausdruck *la dinamica* zu einer Taktangabe auf Französisch (*troisième de vingt-huit* = Takt 338 in der Partitur). In Z04 und 06 kommen zwei weitere fachsprachliche Termini zum Einsatz (*fortissimo* und *tremolo*), wobei *le tremolo* als weitere Lokalisierung fungiert und sich auf den zweiten Takt im Partiturausschnitt unten bezieht (vgl. Abb. 15). Für die gesamte Stelle – ab Takt 336 – ist ein *fortissimo* (vgl. die Markierung[160]) in der Partitur vermerkt:[161]
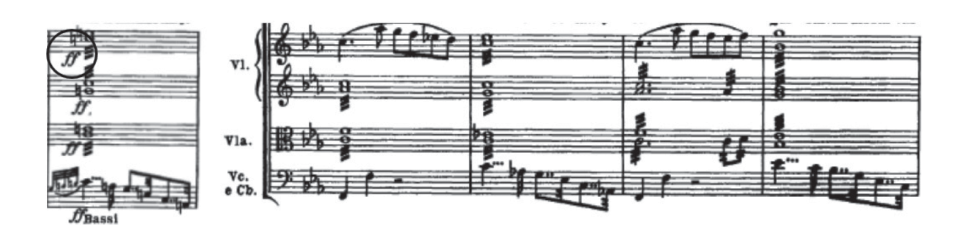


Abb. 15: T336–341 in der Partitur, Requiem, 2. Satz.

159 Sehr wohl aber kommt es zu einer Überlappung zwischen Verbalsprachlichem und Musik in Z04–05, wo ein/e Musiker:in gleichzeitig zur dynamischen Angabe des Dirigenten (*fortissimo*) spielt und bis zum nächsten Turn des Dirigenten in Z06 auch noch weiterspielt.

160 In allen Partiturausschnitten sind die im Fokus stehenden Takte, Noten oder musikalischen Aspekte durch einen Kreis hervorgehoben.

161 Die beiden Partiturausschnitte sind als fortlaufend zu denken.

Der Dirigent geht hier folgendermaßen vor:

1) Angabe eines musikalischen Aspekts in (ital.) Fachsprache mit italienischer Syntax;
2) Lokalisierung der betreffenden Stelle in der Partitur auf Französisch;
3) genaue Anweisung in (ital.) Fachsprache, wie die Stelle dynamisch zu spielen ist, wobei die Termini meist syntaktisch in den französischen Diskurs eingebettet sind.

Dieses Schema lässt sich auch in Z08–10 beobachten: Der Dirigent gibt Stellen in der Partitur auf Französisch an (Z07: *la quatrième de vingt-huit*; Z09 und Z10: *la prochaine*) und instruiert auf Italienisch, mit welcher Dynamik diese Stellen zu spielen sind (Z08: *subito mezzoforte*; Z09: *fortissimo*; Z10: *mezzoforte*). Dass der Dirigent die italienischen Ausdrücke in einen französischen Diskurs einbettet und nicht umgekehrt, wird z. B. dadurch klar, dass er den französischen Artikel *le* für *tremolo* verwendet oder dass er für den Verweis auf eine bestimmte Note den Ausdruck *la prochaine* einsetzt. Der Wechsel von und in die Fachsprache Italienisch muss deshalb nicht zwingend als Code-switching bezeichnet werden, denn es kommen nur diese fachsprachlichen italienischen Ausdrücke für die Beschreibung von Dynamik, aber auch Rhythmus, Melodie usw. in Frage. Die italienischen Termini gelten in der Musik für alle Sprachen und werden deshalb als Fachterminologie in einen bestehenden Diskurs in einer anderen Sprache (hier: Französisch) eingefügt.[162] Die Syntax (Artikel) zeigt, dass es sich eigentlich um terminologische Lehnwörter handelt.

Wie bereits in Bsp. 1 setzt der Dirigent auch hier Gesten ein, um seine verbalen Anweisungen zu verdeutlichen. In Z07 und in der Pause in Z08 bereitet der Dirigent eine Armposition vor, um in Z08 seine Instruktion (*subito mezzoforte*) durch eine Geste, bei der er beide Arme nach unten bewegt, zu veranschaulichen. Eine vertikale Arm- oder Handbewegung nach unten wird in der Musik oft mit ‚weniger' oder ‚leiser' gleichgesetzt (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998). Außerdem unterstreicht der Dirigent in Z09 und 10 den Kontrast zwischen *fortissimo* und *mezzoforte* durch eine Veränderung in der Tonhöhe seiner Stimme. Das *fortissimo* in Z09 spricht er mit einer hohen Stimme aus, während seine Stimme beim *mezzoforte* in Z10 tiefer wird. Der Tonhöhenaspekt zeichnet hier halbikonisch den Lautstärkeaspekt nach. Die Tonhöhe wird demnach zum Symbol für Lautstärke, es kommt zu einer Synästhesie zwischen prosodischen Aspekten von Sprache. In Z07–10 wirken also nicht

162 Zu Fachsprache und Fachkommunikation vgl. auch den Exkurs dazu im theoretischen Teil zur Mehrsprachigkeit (Kap. 3.5).

nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch verschiedene zusätzliche, unterstützende Codes ineinander, um ein musikalisches Konzept zu vermitteln.

In Z11–12 kommt es zu einer Überlappung zwischen dem Turn des Dirigenten und einem unverständlichen Turn des Konzertmeisters, ebenso in Z13–14. Der Dirigent und der Konzertmeister treten hier kurzzeitig in eine Interaktionsdyade ein (vgl. auch den Blick des Dirigenten zum Konzertmeister in Z12) – auch hier mit Publikum, wie in Bsp. 5 – und tauschen sich wohl zu dem in Frage stehenden *tremolo* aus. Es kann sein, dass der Konzertmeister dem Dirigenten hier eine Frage stellt, denn Letzterer verwendet in Z13 als eine Art Antwort zuerst eine verneinende Geste, indem er den rechten Zeigefinger in kleinen Bewegungen hin und her bewegt, und wechselt dann in eine bestätigende Aussage (*sì sì solo loro*, ebenfalls in Z13). Auffällig ist, dass der Dirigent hier Italienisch spricht (Z13), obwohl die Erstsprache des Konzertmeisters nicht Italienisch, sondern Französisch ist und der Dirigent sich dessen wohl bewusst ist. Es kann aber durchaus auch sein, dass der Konzertmeister in Z12 seine Frage an den Dirigenten – insofern es sich um eine Frage handelt – auf Italienisch gestellt hat. Eine andere Interpretation wäre, dass das *tremolo* in Z13 als Trigger für die Weiterführung des Dirigenten auf Italienisch fungiert.

Mit dem Blick des Dirigenten auf die Partitur in Z13 ist der kurze Austausch mit dem Konzertmeister beendet und ab Z15 beginnt eine neue Anweisung, dieses Mal an die Bratschen gerichtet (vgl. die Körper- und Blickausrichtung in Z15). Der Dirigent markiert den Übergang zu etwas Neuem durch den englischen Marker *good* in Z15. In diesem Beispiel ist es überhaupt das erste Mal, dass Englisch zum Einsatz kommt. Warum der Dirigent hier einen Diskursmarker auf Englisch einsetzt, kann wohl damit erklärt werden, dass das Englische für ihn eine leichtere Fremdsprache als das Französische darstellt und ihm deshalb schneller Ausdrücke auf Englisch einfallen, wie hier z. B. zur Diskursgliederung. Ebenfalls in Z15 leitet der Dirigent einen Satz verbal ein (*vous jouez*) und führt diesen im Anschluss in Z16 durch eine gesanglich-körperliche Demonstration zu Ende:



Abb. 16: ‚vous jouez tam pam' und Bewegung der rechten Hand.

Der Dirigent singt hier zwei Silben, *tam* und *pam*, und bewegt bei beiden Silben die rechte Hand in kreisender Bewegung von links oben nach rechts unten, wobei er den linken Arm ausgestreckt auf Brusthöhe hält. Diese Bewegung erinnert stark an

einen Bogenstrich, nämlich an jenen Bogenstrich, den die Bratschen in Takt 339 ausführen, wenn sie die beiden Achtelnoten spielen (vgl. die Markierung in Abb. 17):
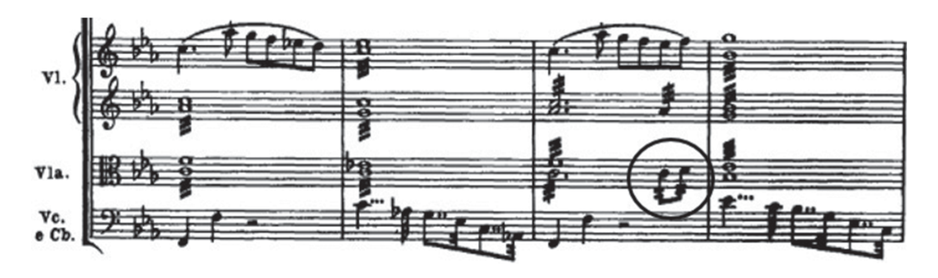


Abb. 17: Achtelnoten der Bratschen in T339.

In Z17 fügt der Dirigent eine verbale Nachrahmung an, die spezifiziert, wie die beiden Achtelnoten zu spielen sind (*très chiaramente*). In diesem einen Satz in Z15–17 kommen gleich mehrere verschiedene Codes zum Einsatz:

a) Französisch zur Einleitung einer Instruktion (*vous jouez* in Z15);
b) Gesang und Gestik zur Darlegung der Instruktion (*tam pam* in Z16 und gleichzeitig kreisende Armbewegung);
c) Französisch und Italienisch zur Spezifizierung (und zum Abschluss) der Instruktion (*très chiaramente* in Z17); der Ausdruck *chiaramente* dient hier wohl als *gap filler*, da dem Dirigenten das passende Wort in Französisch nicht schnell genug einfällt.

In Z18 kehrt der Dirigent wieder in seine *home position*[163] (Sacks/Schegloff 2002) zurück und gibt auf Französisch die Stelle an, die nun zu spielen sei (*la troisième de vingt-huit s'il vous plaît*). Außerdem zeigt er durch seine Armbewegung – er streckt beide Arme nach außen – an bzw. projiziert, dass es nun mit Musik weitergehen wird (vgl. *action projection* nach Schegloff 2007). In Z19 wiederholt der Dirigent die Lokalisierung nochmals auf Französisch, zählt dann in Z20 – ebenfalls auf Französisch (*trois quatre*) – ein und beginnt zu dirigieren, ab Z22 setzen die Musiker:innen ein.

Zu diesem Beispiel kann festgehalten werden, dass der Dirigent für Lokalisierungen in der Partitur ausschließlich Französisch verwendet und dass er in den Angaben zur Fachterminologie zwischen Italienisch und Französisch schwankt.

163 Unter der *home position* verstehen Sacks & Schegloff (2002: 137) die Position, aus der heraus Körperbewegungen beginnen und auch wieder enden, und zwar einem *home-away-home* Muster folgend: „A very large number of moves and sequences of moves in interaction end where they begin. That is, they end in the same place and regularly in the same position, which we are calling ‚home position‘. The moves depart from home and return to home." .

Wir werden weiter unten sehen, dass Lokalisierungen nicht nur auf Französisch erfolgen können, sondern dass auch noch eine weitere Sprache für Fachterminologie eingesetzt werden kann.

4.3.2 Beispiel 7: *solisti mettetevi d'accordo* – Anderes Teilnehmer:innen-Format, andere Sprache

Das nächste Beispiel ist ebenfalls einer Probe des *Orchestre de Paris* mit dem italienischen Dirigenten Gianandrea Noseda entnommen, das Orchester probt den 1. Satz aus Verdis *Requiem*. Es handelt sich um die Probe am zweiten Tag, wo nicht nur der Dirigent und das Orchester anwesend sind, sondern auch die vier Gesangssolist:innen, die für das Werk vorgesehen sind. Die vier Solist:innen sind unterschiedlicher Herkunft: Die Sopranistin stammt aus Italien und hat somit Italienisch als Erstsprache, die Sängerin mit Altstimme hat frankophon-kanadische Wurzeln, der Tenorsänger ist albanisch-italienischer Abstammung, der Sänger mit Bassstimme stammt – wie die Sopranistin – aus Italien. Die Gesangssolist:innen sind zu Beginn der Probe noch unmittelbar vor dem Dirigenten platziert. Der Dirigent trifft dann aber die Entscheidung, dass es wohl besser sei, wenn sie weiter hinten aufgestellt sind. Das Orchester und die Solist:innen ordnen sich neu und sitzen/stehen nun zwischen Klarinetten und Violinen. Das Teilnehmer:innen-Format ist in folgendem Probenausschnitt demnach ein anderes und kann – wie sich zeigen wird – durchaus auch ausschlaggebend für die Sprachwahl sein.

```
Orchestre de Paris, Aufnahme 2, 10022016, 0001
Dirigent: Gianandrea Noseda
Sprachen in der Probe: Italienisch, Französisch, Englisch

05:14-08:36

01   D    &*U:NO due tre quattro&*
          &blättert in Partitur&
           *Blick-->Partitur---->*
02        &<<f> CI:NQ avant ci:nq>&
          &blickt zum Orchester&
03        =&*no! cinq <<dim> avant quatre:>&*
           &blättert in Partitur&
            *Blick-->Partitur-------------->*
04        &(0.8) <<f> CINQ avant quatre>
          &.......bewegt Hände nach oben -->(06)
05        (0.7) la même <<h> CHO:SE,>
06        (1.1)& °h <<f> *e::: ~solISti:
          ,,,,,&        *zeigt mit rechtem Zeigefinger nach vorne --->
```

```
                          ~blättert mit linker Hand in Partitur -->
07         (0.4)*~ &mette:tevi& *d'acco:rdo* ~quando~ alzarvi
           ,,,,,*~ &bewegt rechten Zeigefinger hin und her&
                          *kreist rechte Hand*
                                       ~bewegt rechten Zeigefinger nach
                                       oben~
08         =IO CREDO che il momento <<h> migliORE> è quando::
09         (.) entrano i LEGNI, due battute prima di QUATTRO.
10         ((klatscht in die Hände))
11         &(3.8)&
           &streckt Arme nach außen&
12         &<<h> trois>& (0.5) *<<t> quatre.>
           &bewegt Arme nach oben&
                         *dirigiert --->>
13    MM   =♪((spielen 9.0'', T73-T75))♪
14    D    [<<f> NOW!>              ]
15    MM   [♪((spielen 0.5'', T76))♪]
16         ♪((spielen 1'50.5'', T77-T123))♪
17    D    [<<p> TA ta ta ta TAM (0.4) TA ta ta ta TAM
18    MM   [♪((spielen 4'', T123-T125))
19    D    (0.7) tam (0.5) tam (.) ta tam>]
20    MM                              ♪]
21    MM   ♪((spielen 12.0'', T125-T129))♪
22    D    [<<f> &attention! (1.0) (quando)> (2.8)& ~yes=eh! (0.5) bravi:!~]
                 &Blick--->VV ------------------->&
                                                ~Blick-->CC --------->~
23    MM   [♪((spielen 7.0'', T129-T132))                               ♪]
24         ♪((spielen 6.8'', T132-T133))♪
25    D    [&le contact c'est meilleur xxx sont plus proches ((lächelt))&
           &Blick-->CC                                       ---------->&
26    MM   [♪((spielen 3.0'', T133-T136))
27    D    4.5) bravi!]
28    MM             ♪]
29         ♪((spielen 8'', T136-T137))♪
30    D    [<<f> &la première NOTE!&>]
                 &Blick-->VV ----->&
31    MM   [♪((spielen 1.0'', T137))♪]
32         ♪((spielen 13.5'', T138-T141))♪
```

Das Beispiel beginnt mit einem Zählen des Dirigenten auf Italienisch in Z01 (*uno due tre quattro*), während er auf die Partitur blickt und darin blättert. Er spricht dabei eher leise, wechselt dann in Z02 lauter ins Französische und lokalisiert eine Stelle in der Partitur (*cinq avant cinq*). In Z03 blickt er erneut auf die Partitur und blättert eine Seite um, um sich dann selbst zu korrigieren und einen anderen Takt

anzugeben (*cinq avant quatre*).[164] In Z04 wiederholt der Dirigent die Anweisung mit lauter Stimme und hebt beide Hände nach vorne oben, so als ob er im Begriff sei zu dirigieren. In diesem Abschnitt wechseln sich Beiträge ab, die der Dirigent mehr zu sich selbst spricht (Z01 und Z03), und solche, die an das Orchester und/oder die Solist:innen gerichtet sind (Z02 und Z04). Die Adressierung an alle wird durch eine andere Lautstärke (vgl. <<*f*>) hervorgehoben, während in Z01 und Z03 die Stimmlautstärke zuerst leise ist und dann auch leiser wird (vgl. <<*dim*> in Z03). Außerdem ist die Aufmerksamkeit des Dirigenten in Z01 und Z03 nicht auf das Orchester, sondern auf die Partitur gerichtet. Interessant ist, dass in Z01 nur Italienisch vorkommt, in Z03 aber nach der verneinenden italienischen Partikel *no* ein Wechsel ins Französische erfolgt. Dieses *no* adressiert der Dirigent zwar mehr an sich selbst als an das Orchester, es ist aber gleichzeitig auch an die Musiker:innen als Publikum gerichtet, denn es fungiert als Einleitung für die anschließende Korrektursequenz.[165] Wie bereits in Bsp. 6 verwendet der Dirigent auch hier Französisch, um Takte in der Partitur anzugeben. Dass Taktangaben aber auch in einer anderen Sprache ausgeführt werden können, wird sich weiter unten noch zeigen.

In Z05 verweist der Dirigent mit *la même chose* auf einen Aspekt, der bereits geprobt wurde, und wendet sich in Z06–10 auf Italienisch an die Gesangssolist:innen (vgl. die Adressierung *e solisti* in Z06).[166] Der Wechsel ins Italienische und der Blick zu den Solist:innen ordnet die Interaktionssituation neu, es kommt zu einem Wechsel im Footing: Von einer Interaktion mit dem gesamten Orchester wechselt der Dirigent in eine Interaktion mit den Solist:innen, wobei die Musiker:innen immer noch in der Rolle als Zuhörer:innen am Interaktionsgeschehen teilnehmen (vgl. Goffman 1979). Es handelt sich hier um ein diskursorientiertes Code-switching (Auer 2011: 468–469): „[...] the conversational effect of switching [...] is to mark different interactional frames/footings, such as [...] varying constellations of participants." Gleichzeitig kann auch von einem *participant related* Codewechsel (Auer 2011) gesprochen werden: Der Dirigent geht davon aus, dass alle vier Solist:innen Italienisch verstehen, da es ja die Sprache ist, in der sie zum größten Teil singen

164 Der Dirigent und das Orchester haben in der Partitur/in den Noten eine eigene Kennzeichnung für die einzelnen Abschnitte des Werks eingefügt. Deshalb verwendet der Dirigent zur Lokalisierung nicht die Taktzahlen, sondern die vorab festgelegte Markierung.

165 Vgl. das Konzept des *overhearing* bei Goffman (1981). Es kann vorkommen, dass der/die Sprecher:in erwartet, dass der/die Hörer:in die Variante des *overhearing* wählt, z. B. bei „self-directed remarks" oder bei sog. „response cries" (vgl. Goffman 1981). In dem Beispiel oben äußert der Dirigent das *no* zu sich selbst, er zeigt aber gleichzeitig vor Publikum, dass die Korrektur für alle gilt.

166 Die Stelle wurde bereits zu Beginn der Probe gespielt, als die Gesangssolist:innen noch unmittelbar vor dem Dirigenten platziert waren. Das Orchester und die Solist:innen ordneten sich dann aber neu – wie bereits weiter oben beschrieben – und der Dirigent nimmt die Probe wieder an derselben Stelle auf, an der vorher aufgehört wurde.

(hier aber auf Latein). Allerdings sind nur zwei von den vier Solist:innen gebürtige Italiener:innen (Sopran- und Bassstimme) und haben demnach Italienisch als Erstsprache.

Eine weitere mögliche Interpretation ist, dass der Dirigent annimmt, dass die italienischen Solist:innen nicht so gut Französisch können wie die beiden anderen Solist:innen Italienisch. Es geht hier um das Produkt der Kenntnisse (vgl. Bäck 2004): Wenn der Dirigent Französisch sprechen würde, würden ihn nicht alle Solist:innen verstehen, denn Französisch ist nur akzidentiell vorhanden. Außerdem spielt der Sprachwahlfaktor der Natürlichkeit (vgl. Lavric 2008a) eine Rolle: Für den Dirigenten stellt Italienisch die für diese Interaktionskonstellation natürlichste Sprachwahl dar. In dem Dialog mit den Solist:innen gibt der Dirigent außerdem eine Stelle in der Partitur an (Z09), und zwar auf Italienisch (*due battute prima di quattro*). In dieser Interaktionskonstellation kann die Kommunikation – aus der Sicht des Dirigenten – also bedenkenlos auf Italienisch ablaufen.

In Z10 klatscht der Dirigent in die Hände, als Zeichen dafür, dass diese Art von *side sequence*[167] (Jefferson 1972) mit den Solist:innen nun abgeschlossen ist und dass nun wieder alle angesprochen sind. In Z11 streckt er beide Arme nach außen, in Z12 zählt er ein (*trois quatre*) und beginnt zu dirigieren. Für dieses Einzählen wechselt der Dirigent wieder in die Arbeitssprache des Orchesters; es scheint klar, dass die allgemein gültige Sprache Französisch ist und nur für besondere Teilnehmer:innen-Formate in eine andere Sprache geswitcht werden kann.

Auffällig ist, dass die Anweisung in Z14 (*now*), die während der Musik gegeben wird und die an die Gesangssolist:innen gewandt ist, auf Englisch ist. Die prospektiv ausgerichtete Anweisung in Z22 an die Violinist:innen ist wiederum auf Französisch (*attention*); die Evaluationen in derselben Zeile, die an die Cellist:innen gerichtet sind, sind auf Englisch (*yes*) und Italienisch *(bravi*). In Z25 adressiert der Dirigent einen Kommentar auf Französisch ein weiteres Mal an die Cellist:innen (*le contact c'est meilleur xxx sont plus proches*) und evaluiert in Z27 wiederum auf Italienisch (*bravi*). In Z30 erfolgt eine neue Korrektur auf Französisch (*la première note*), die sich auf eine Stelle der Violinen bezieht.[168] Der Dirigent nutzt in diesem Abschnitt

167 Jefferson (1972: 294) beschreibt Nebensequenzen (*side sequences*) in einem Gespräch als Unterbrechung des laufenden Aktivitäts- oder Handlungsstranges: „In the course of some on-going activity […] there are occurrences one might feel are not part of that activity but which appear to be in some sense relevant. Such an occurrence constitutes a break in the activity – specifically, a ‚break' in contrast to a ‚termination'; that is, the on-going activity will resume." Außerdem verdeutlicht Jefferson (1972: 317) *side sequences* durch das Schema 1) „on-going sequence", 2) „side-sequence", 3) „return to on-going sequence", abgekürzt „(O)-(S)-(R)."

168 Dass es sich hier um eine Korrektur handelt, die retrospektiv ausgerichtet ist, lässt sich davon ableiten, dass die Musiker:innen die erste Note des Taktes (T137) bereits gespielt haben und dass die Musik an dieser Stelle nicht unterbrochen wird.

zwischen Z14 und Z30 sein sprachliches Repertoire aus und baut auch noch Singen als weiteren Code in Z17 und 19 ein (vgl. die gesungenen Silben *ta* und *tam*). Die Sprachwahlen sind hier eher unerwartet und können demnach als markiert (*marked*, vgl. Myers-Scotton 1983) beschrieben werden. Der Dirigent hält das Muster der Unterbrechungsphase – mit Französisch und/oder Italienisch – in der Spielphase nicht durch: Er wendet sich an einzelne Instrumentengruppen und verwendet unübliche Sprachen bzw. einen Mix aus Französisch, Englisch und Italienisch.

Weniger zwischen den Codes gewechselt wird im nächsten Beispiel, wo die Kommunikation – in demselben Orchester mit demselben Dirigenten – zum größten Teil wieder auf Französisch abläuft. Der Dirigent lernt einen neuen Ausdruck in der Fremdsprache und kann so ein *gap* für einen bestimmten Ausdruck, den er öfters benutzt, füllen.

4.3.3 Beispiel 8: *comme s'appelle on the beat* – Sprache wird zum Thema

Im folgenden Beispiel spielt das *Orchestre de Paris* den zweiten Satz des *Requiems*. Wie in Bsp. 7 sind auch hier die Gesangssolist:innen in der Probe dabei. Der Dirigent lokalisiert zu Beginn des Beispiels auf Französisch eine Stelle in der Partitur (*seize rouge* in Z05, es handelt sich um T140) und weist auf Englisch an, dass die Musiker:innen an der Stelle genau auf den ersten Schlag spielen sollen (*on the beat* in Z06).[169] In der Partitur ist nämlich eine Art Vorschlag vermerkt (vgl. die Markierung), der hier nicht vor dem Schlag, sondern auf dem Schlag gespielt werden soll:
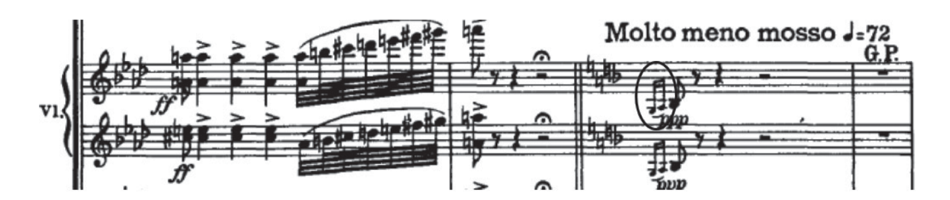


Abb. 18: Vorschlag der Violinen in T140.

Ab Z08 kommt es zu einer Art Metakommunikation zwischen dem Dirigenten und dem Musiker, der links neben dem Konzertmeister sitzt. Der Konzertmeister ist in diesem Probenausschnitt nicht anwesend, der Musiker links neben ihm fun-

169 Der Dirigent und das Orchester haben – wie bereits weiter oben beschrieben – in der Partitur/in den Noten eine eigene Kennzeichnung für die einzelnen Abschnitte des Werks eingefügt. Deshalb verwendet der Dirigent zur Lokalisierung nicht die Taktzahlen, sondern die vorab festgelegte Markierung, in diesem Fall *seize rouge* (Z05) oder *numero due grande* (Z02).

giert hier demnach als Stellvertreter des Konzertmeisters (im Transkript mit KM* gekennzeichnet). In dem Austausch mit dem Konzertmeister-Stellvertreter lernt der Dirigent einen neuen Ausdruck auf Französisch.

```
Orchestre de Paris, Aufnahme 2, 10022016, 0001
Dirigent: Gianandrea Noseda
Sprachen in der Probe: Italienisch, Französisch, Englisch

09:22-10:08

01   D    <<f> SE:IZE>
0         (4.0) <<f> numero DUE GRA:NDE:>
03        (.) <<dim> numer deu:x gra:nd et: SE:IZE=eh>
04   M1   (0.6) seize rouge
05   D    (0.6) SE:IZE=&*ROU:GE=eh&*
                       &blickt zu M1&
                        *streckt Daumen nach oben*
06        &(0.9)& O:N the BEAT:=eh
          &streckt Arme nach außen&
07        &°h&
          &lässt Arme nach unten sinken&
08        =<<acc> co- eh <<h> comme s'appelle>>
09        <<rall> on the beat:=eh [&en français?    ]
                                   &blickt zu MM in erster Reihe --->
10   KM                           [<<p> sur le temps>] sur le temps&
     d                             -------->                   ,,,,,&
11   D    =<<f> sur le temps> <<dim> s'il vous plaît>
12        =la:: <<t> &de:::a::m& *pam <<acc> papam>>
                     &streckt Arme nach vorne&
                                 *streckt Arme nach außen ->(14)
13        (0.5) <<p> sur le temps>
14        (2.0)* ~(1.0)
          ---->* ~dirigiert ----->
15   MM   =♪((spielen 9.0'', T140-T143))♪~
     d                          ----------->~
16   D    [&°h: e:h&                        ]
           &lässt Arme nach unten sinken&
17   MM   [♪((spielen 1.0'', T143 zu Ende))♪]
18   D    °h e::h=<<f> c'est: possible artistes de l'orchestre,
19        (0.5) jou:er (.) un POCO &*~#più LUNGO:>
                                   &duckt sich -->
                                    *hält linke Hand auf Brusthöhe -->
                                    ~bewegt rechte Hand nach vorne -->
     abb                              #Abb.19
20   D    <<p, t> duio:::*~ ti:: pa pa:&>
          ---------------------------->&
```

```
            -------------->*~
21          =&ici&=eh? *un poco più lungo*
             &zeigt mit rechtem Zeigefinger auf Partitur&
                      *Berührung-->Fingerspitzen Zeigefinger/Daumen*
22          &(1.0) plus lo:ng
            &streckt Arme nach außen --->
23          (2.0) <<h> trois>& ~(0.7)~ *<<t> quatre.>
            ---------------->& ~bewegt Arme nach oben~
                                *dirigiert -->>
24     MM   =♪((beginnen zu spielen, ab T140))♪
```

Bis der Dirigent besagte Stelle in der Partitur in Z05 (*seize rouge*) korrekt lokalisiert, kommt es zu einem etwas längeren Vorlauf. In Z01 nennt der Dirigent eine Zahl auf Französisch (*seize*) und gibt in Z02 eine weitere Zahl auf Italienisch an (*numero due grande*). In Z03 fasst er die beiden Lokalisierungen auf Französisch zusammen (*numer deux grand et seize*). In Z04 schaltet sich ein Musiker aus der ersten Reihe ein, der dem Dirigenten unmittelbar gegenübersitzt, und nennt zusätzlich zur Zahl *seize* noch die Farbe *rouge*, mit der die Zahl wohl in der Partitur/in den Noten vermerkt ist. In Z05 wiederholt der Dirigent die Angabe des Musikers und bedankt sich auch gleichzeitig gestisch bei diesem, indem er die rechte Hand mit Daumen nach oben zu ihm austreckt. In Z06 streckt der Dirigent beide Arme nach außen, d. h., er begibt sich in die Haltung, von der aus er beginnen könnte zu dirigieren. Bevor es aber mit Musik weitergeht, gibt er ebenfalls in Z06 noch eine Anweisung auf Englisch (*on the beat*) und lässt in Z07 die Arme nach unten sinken. Es handelt sich hier um einen fachsprachlichen Ausdruck (‚auf dem Schlag'), der in Italienisch mit *sul battere* wiedergegeben werden könnte. Der Dirigent entscheidet sich aber für Englisch als Ersatzsprache für sein *gap* in Französisch.

In Z08–09 stellt der Dirigent eine Frage an die Musiker:innen in der ersten Reihe, und zwar möchte er wissen, wie man *on the beat* auf Französisch ausdrückt. Der Konzertmeister-Stellvertreter beantwortet die Frage und gibt den Chunk[170] auf Französisch (*sur le temps*). In Z11 wiederholt der Dirigent den Ausdruck *sur le temps*, in Z12 singt er besagte Stelle auch noch vor – eingeleitet durch das *la* am Beginn von Z12 – und bereitet die Arme wieder für das anstehende Dirigat vor. In Z13 wiederholt der Dirigent ein weiteres Mal den neu gelernten Chunk in der Fremdsprache, in Z15 spielt das Orchester ebendiese Stelle.

170 Bei einem Chunk handelt es sich um eine kürzere Äußerungssequenz, die formelhaften Charakter hat und als Gesamtes erfasst wird. Der Begriff stammt aus der Zweit- und Fremdsprachendidaktik, wo er Phrasen von unterschiedlicher Länge bezeichnet, die als Gesamtheit erlernt und abgespeichert sowie als wortartiger Eintrag von Lerner:innen in Kommunikationssituationen eingesetzt werden (vgl. Handwerker 2008; Wild/Wildfeuer 2019).

Die Art von Metakommunikation in Z08–10 zwischen dem Dirigenten und dem Musiker fügt sich als eine Nebensequenz (*side sequence*, vgl. Jefferson 1972) in die laufende Aktivität des Lokalisierens und Gebens von Anweisungen ein. Dem Dirigenten wird hier sprachlich geholfen, was normalerweise nicht der Fall ist. Es kann sein, dass die Situation in Z04–05, wo der Dirigent inhaltliche Hilfe seitens eines Musikers erhält (*seize rouge*), Auslöser für diese neue Situation ist, in der ein sprachliches Helfen möglich wird. Der Dirigent kommt auf die Idee, nach einem Ausdruck zu fragen bzw. einen sprachlichen Ausdruck zum Thema zu machen. Die Ressourcen, die in der Probensituation vorhanden sind, werden hier besser genutzt und die Interaktionssituation gestaltet sich insgesamt kooperativer. Im Anschluss an diese Sequenz wird die unterbrochene Aktivität ohne Umschweife wiederaufgenommen (als „continuation", Jefferson 1972: 318–319).

In Z16 unterbricht der Dirigent die Musik, zum einen durch ein Einatmen und durch den Diskursmarker *eh*, zum anderen aber auch durch eine Geste, bei der er beide Arme nach unten sinken lässt. Er kombiniert hier also *verbal* und *body cues.* In Z18 leitet der Dirigent durch ein weiteres *eh* eine indirekte Anweisung in Verbindung mit einer direkten Anrede der Musiker:innen auf Französisch ein (*c'est possible artistes de l'orchestre*). Der Ausdruck *c'est possible* ist höflicher als ‚macht das so', zeigt aber in derselben Weise wie eine direkte Anweisung an, dass genau so gespielt werden soll, wie es nun folgen wird. Wir werden sehen, dass der Chunk *c'est possible* auch im sprachlichen Repertoire anderer Dirigent:innen vorkommt.

In Z19 führt er die Anweisung auf Französisch weiter (*jouer*) und setzt dann einen fachsprachlichen italienischen Ausdruck ein (*un poco più lungo*). Gleichzeitig veranschaulicht er seine Instruktion gestisch:

Abb. 19: Linke Hand auf Brusthöhe, rechte Hand bewegt sich nach vorne.

Der Dirigent führt seine Anweisung in Z20 gesanglich und gestisch weiter: Dabei übernimmt er die Lautstärke (vgl. das *ppp* = *piano pianissimo* in Abb. 18) und auch die Melodie, so wie sie in der Partitur stehen. In Z21 rahmt er das eben Gesungene nochmals verbal nach – durch ein *ici* – und gibt damit zu verstehen, dass er

genau diese Stelle ein bisschen länger (*un poco più lungo*) haben möchte. Auch hier kommt wieder eine ähnliche Geste wie in Z19–20 zum Einsatz: Der Dirigent führt die Zeigefinger und Daumen beider Hände ganz nahe zusammen. In Z22 wiederholt er die Anweisung nochmals auf Französisch (*plus long*), der fachsprachliche Ausdruck *più lungo* wird also in die Arbeitssprache überführt.

Interessant ist, dass der Dirigent in Z21 das lokalisierende *ici* mit einem nach Bestätigung strebenden *eh* verknüpft. Dieses *eh* dient hier als eine Art *tag question* oder auch als deklarative Frage, der zugestimmt werden soll (vgl. „request for confirmation" nach Heritage 2012: 9). Das heißt, der Dirigent geht davon aus, dass die Musiker:innen bereits wissen, um welche Stelle bzw. um welche Note(n) es sich handelt, hat er sie ja in Z20 bereits vorgesungen.[171] Dabei erwartet sich der Dirigent keine verbale, sondern eine musikalische Bestätigung seitens der Musiker:innen. Insgesamt wiederholt der Dirigent dieselbe Anweisung (*un poco più lungo*) in Z19–22 vier Mal:

1) Z19: (ital.) Fachsprache mit gestischer Unterstützung;
2) Z20: körperliche und gesangliche Demonstration;
3) Z21: verbale Nachrahmung auf Französisch und Italienisch mit gestischer Veranschaulichung;
4) Z22: Anweisung auf Französisch.

Für die Vermittlung des gleichen Inhalts kommen hier also nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch andere bedeutungstragende Ressourcen wie Gesang und Gestik zum Einsatz (vgl. auch Bsp. 1, 2 und vor allem Bsp. 5). Auch im nächsten Beispiel wird sich zeigen, dass in Bezug auf Mehrsprachigkeit nicht nur verschiedene sprachliche Codes, sondern auch vokale, gestische und mimische Codes eine Rolle spielen.

4.3.4 Beispiel 9: *ti to ta ti ta ta* – Gestische und gesangliche Substitute für Sprache

Beispiel 9 ist einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* entnommen, die am selben Tag wie die Probe aus Bsp. 2 stattfindet. Das Orchester probt Dvořáks *Symphonie Nr. 8* mit dem niederländischen Gastdirigenten Antony Hermus. In den Proben zeigten sich sprachliche Kenntnisse in Französisch, Englisch und Italienisch. Im folgenden Beispiel ist zum ersten Mal auch Niederländisch (vgl. gestri-

171 Vgl. auch Heritage (2012: 8): „[D]eclaratives that address matters that are within the recipient's epistemic domain are ordinarily construed as ‚declarative questions' that invite confirmation."

chelte Unterstreichung im Transkript) zu verzeichnen. Ähnlich wie im zweiten Transkriptausschnitt in Bsp. 2 unterbricht der Dirigent auch hier die Musik durch einen Diskursmarker und eine Evaluation auf Englisch in Z02.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen, Aufnahme 1a, 09052016, 0002
Dirigent: Antony Hermus
Sprachen in der Probe: Französisch, Englisch, Italienisch, Niederländisch

15:27-15:46

01   MM   [♪((spielen 3.0''))                                          ♪]
02   D    [yes! <<f> &*very good! (.) very good!> (0.6) <<dim> very good>]
                     &Blick-->Partitur ------->(04)
                      *blättert in Partitur -->(04)
03   D    (0.2) <<f> s'il vous plaît <<h> UNE FOIS> °h à à DE:!>
04        (1.3) tous les ~CORDES&* s'il vous plait à !DE! (.) !DIRK!~
          ---------------------->&*
                        ~streckt Arme nach außen ----------------->~
05        &*°h:::& <<f> c'est possible, (.) n- eu:hm>
          &lässt Arme nach unten sinken&
           *blickt auf Partitur ------->
06        °h <<p, acc> jo ti to ta ti ta->*
                                ---------->*
07        eu::hm <<f> can we play>
08        <<dim> c'est possible de jouer> COMME dans (la) reprise,
09        (0.5) &#JA TI TO& <<cresc> *#TA TI TA !TA! !TI!*>
                &streicht mit rechtem Zeigefinger über linken ZF&
                                     *bewegt rechte Hand nach vorne*
     abb         #Abb.20             #Abb.20
10   D    <<p>  &TA TA TI TO&> <<cresc> *JA TI TO !TA! !TI! !TA! !TA!-*>
                &bewegt rechte Hand nach hinten&
                                        *bewegt rechte Hand nach vorne*
11        =TOUJOURS avec (.) CRESCENDO!
```

Die englischen Ausdrücke *yes* und *very good* sowie der gleichzeitige Blick auf und das Blättern in der Partitur des Dirigenten in Z02 fungieren als Übergangszeichen von der Musik in eine Besprechungsphase. Wie bereits in Bsp. 2 beobachtet, verwendet dieser Dirigent häufig Diskursmarker auf Englisch, die er in einen (vorwiegend) französischen Diskurs einbettet. In Z03 wechselt der Dirigent sodann ins Französische: Er setzt eine explizite Höflichkeitspartikel ein (*s'il vous plaît*), weist an, dass einmal zu spielen sei (*une fois*) und verweist dann auf den Buchstaben

D in der Partitur (*à de*).[172] Hier wird nicht ganz klar, ob der Dirigent möchte, dass die Stelle sofort nochmals gespielt werden soll – im Sinne von ‚bitte einmal ab D spielen' – oder ob es zuerst noch eine Anweisung oder Korrektur dazu geben wird – im Sinne von ‚bei D bitte so' (vgl. auch die Bewegung der Arme nach außen in Z04 als Vorbereitung für ein anstehendes Dirigieren).

In Z04 wendet sich der Dirigent – immer noch auf Französisch – an die Violinen als Instrumentengruppe und wiederholt die Anweisung aus Z03. Es fällt auf, dass der Dirigent *de* in Z03 und 04 nicht wie [dɛ] – wie es für das französische Alphabet üblich wäre – ausspricht, sondern wie [də]. Dadurch zeigt sich, dass der Dirigent auf Französisch nicht Buchstabieren kann. Es kann sein, dass sich der Dirigent darüber auch durchaus bewusst ist, denn am Ende von Z03 kommt zusätzlich noch der Name *dirk* hinzu, der stellvertretend für den Buchstaben D steht. Der Name ist im Transkript als niederländisch gekennzeichnet, da im Niederländischen ‚Dirk' zum Buchstabieren verwendet wird. Der Dirigent baut hier also ein sprachliches Element seiner Erstsprache ein, als Stellvertretung für den Buchstaben D in der Partitur. Der Name erscheint ihm wohl eindeutiger als die reine Nennung eines Buchstabens, auch wenn *dirk* nicht unbedingt effektiver für ein Verständnis seitens der Musiker:innen sein dürfte. Der Name könnte die Musiker:innen allerdings auf die Idee bringen, dass der Dirigent den Buchstaben D meint. In dieser Sequenz zeigt sich, dass eine sprachliche Unkorrektheit auch zu Unverständlichkeit führen kann – was in der Regel nicht der Fall ist.

In Z05 signalisiert der Dirigent durch seine Armbewegung nach unten sowie den Blick auf die Partitur während des Einatmens, dass es nun doch nicht mit Musik weitergehen, sondern dass die Unterbrechungsphase noch andauern wird. Ebenfalls in Z05 leitet er einen Satz mit *c'est possible* – ähnlich wie der Dirigent Noseda in Bsp. 8 – ein und führt diesen in Z06 gesanglich weiter. Hier bleibt unklar, ob der Dirigent die Stelle nochmals gesanglich (für sich selbst und das Orchester) lokalisiert oder ob es sich um eine Instruktion handelt. Denn er singt die Stelle leise und sehr schnell, gleichzeitig blickt er auf die Partitur und nicht zum Orchester.

In Z07 wiederholt der Dirigent die Anweisung aus Z05 auf Englisch (*can we*) und fügt noch ein weiteres Wort (*play*) hinzu, er korrigiert also vom Französischen ins Englische. In Z08 korrigiert er wieder zurück und transformiert den englischen Satz ins Französische (*c'est possible de jouer*). Außerdem expliziert er, wie die Stelle zu spielen sei (*comme dans la reprise*[173]). Dafür verwendet er einen Vergleich und

---

172 Es kann sich hier auch um eine Prä-Sequenz (Schegloff 2007: 28–29) handeln, die projiziert, dass nun eine Anweisung folgen wird (*pre-request*).

173 Unter einer Reprise versteht man in der Musik die Wiederaufnahme eines bestimmten Teils eines Stücks, häufig des Anfangsteils (=Exposition). Hier bezieht sich der Dirigent auf den Buchstaben M in der Partitur, wo die Streicher:innen ähnlich wie beim Buchstaben D Achteltriolen zu

rekurriert damit auf implizites Wissen der Musiker:innen. Diese müssen wissen, wo sich die Reprise in dem Stück befindet, um die Anweisung des Dirigenten an dieser Stelle umsetzen zu können. In Z09 und 10 demonstriert der Dirigent die betreffende Stelle gesanglich und körperlich:




Abb. 20: Nach-vorne-Bewegungen des rechten Zeigefingers und der rechten Hand.

Ab hier singt er vorbildlich, während das Singen in Z07 mehr lokalisierenden Charakter hat. In Z11 rahmt er verbal auf Französisch und Italienisch nach (*toujours avec crescendo*). Es gibt hier also eine verbale Vorausrahmung (Z05–08) auf Französisch und Englisch, gefolgt von einer gesanglich-gestischen Inszenierung (Z09–10). Abschließend kommt noch eine verbale Nachrahmung zum Einsatz, bestehend aus Französisch und (ital.) Fachsprache.

In diesem Beispiel ist insgesamt ein stärkerer Einsatz des Englischen als beim Dirigenten Noseda in den Beispielen 6, 7 und 8 zu verzeichnen. Antony Hermus hilft sich in diesem Probenausschnitt auch mit Niederländisch aus und setzt verstärkt Gestik und Singen ein, um bestimmte Inhalte zu vermitteln. Es kann sein, dass er dadurch versucht, seine rudimentären Französischkenntnisse zu kompensieren. Der Dirigent Noseda hingegen sagt verbal, was er gerne haben möchte, und lässt sich auch sprachlich weiterhelfen (vgl. Bsp. 8).

---

spielen haben. Bei D sind die Triolen mit einem *piano* in der Partitur vermerkt, bei M steht zusätzlich noch ein *crescendo*.

4.3.5 Beispiel 10: *sinon on on on we kill the flute and the oboe* – Der Dirigent gibt Französisch auf und geht auf Englisch über

Auch Beispiel 10 stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen*, immer noch an demselben Probentag mit demselben Dirigenten. Auffällig ist hier ein weiteres Mal die Unterbrechung der Musik durch eine Art Evaluation auf Englisch in Z02. In diesem Beispiel – ähnlich wie in Bsp. 8 – ist ein kurzer Austausch zwischen Dirigent und Konzertmeister[174] zu einem bestimmten Ausdruck in der Arbeitssprache des Orchesters beobachtbar (vgl. Z14–17).

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen, Aufnahme 1a, 09052016, 0004
Dirigent: Antony Hermus
Sprachen in der Probe: Französisch, Englisch, Italienisch, Niederländisch, Deutsch

04:57-06:16

01   MM   &♪((spielen 3.0''))&
     d    &blättert in Partitur&
02   D    <<p> very good, very good.>
03        (0.7) <<f> eu:hm> (0.2) <<dim> peu de CHOSES:>,
04        (1.0) pour CELLO et (la basse) eu:h
05        <<p> &cello et> (0.7) °h& contraBASS::E,
               &greift sich mit linkem Zeigefinger an die Stirn&
06        (1.8) ce::nt (.) quarante (0.5) SEPT!
07        &*°h:: le DÉBUT!
          &Blick-->nach rechts ------------>(10)
           *dreht Oberkörper nach rechts -->(10)
08        (0.7) <<h> ti::> <<t> ram>
09        (0.2) c'est possible ~commencer (.) si DOUX que possible
                               ~Berührung-->Fingerspitzen ZF/Daumen -->
10        (0.5) <<h> ti::> <<t> dam> (0.3) <<h> ti::> <<t> dam>&*~
                                                  -------->&*~
11        &*°h::& e::t eu:hm
          &dreht sich mit Oberkörper zum Dirigierpult&
           *Blick-->Partitur ---->
12        (0.2) pour TOUS les autres aussi*
                              ----------->*
13        &~avant&~ *(0.2)
          &dreht Oberkörper nach links&
           ~blickt nach links~
```

174 Es handelt sich hier um den stellvertretenden Konzertmeister. Die eigentliche Konzertmeisterin ist als Solo-Violine – gemeinsam mit einem Solisten am Cello – während des Projekts tätig (vgl. auch Bsp. 11).

```
                *blickt auf Partitur --->
14          c'est=c'est GER*&ARD
            -------------->*&Blick-->KM --->(16)
15          g(h)é?
16     KM   g(h)é? +(oui)&
       km          +nickt --->
       d    ------------>&
17     D    °h:::+
       km   ---->+
18     D    eu:hm le crescENDO (0.7) jusqu'au FORTISSIMO
19          (.) seulement (0.3) UNE (0.5) avant gé
20          °h: &sinon on on on (0.5)
       d        &streckt linke Hand nach vorne -->(22)
21          +we kill the flute and the *oboe.
                                       *Blick-->KM --->(23)
       km   +nickt --->(23)
22     D    (0.7) <<dim> ja?&>
            --------------->&
23     D    &so we have to- (0.2) keep DOWN.+*&
       d                          ---------->*
            &bewegt linke Hand nach unten --->&
       km                                --->+
24     D    (0.7) eu:hm let's try that first!
```

Nach dem Sinkenlassen des Taktstockes und dem Blättern in der Partitur in Z01, während die Musiker:innen noch spielen, sowie der Evaluation des Gespielten auf Englisch in Z02 (*very good*) wechselt der Dirigent in Z03 auf Französisch (*peu de choses*). Er zeigt prospektiv an, dass nun einige Anweisungen bzw. Erklärungen folgen werden. In Z04–05 adressiert er eine bestimmte Instrumentengruppe, nämlich Celli und Kontrabässe. Hier zögert der Dirigent ein wenig (vgl. die Bewegung des linken Zeigefingers an die Stirn), bevor eine vollständige Adressierung in Z05 auf Französisch erfolgt. In Z06 lokalisiert der Dirigent eine bestimmte Stelle in der Partitur (*cent quarante sept*) und verweist in Z07 auf den Taktbeginn (*le début*). Gleichzeitig richtet er den Oberkörper sowie den Blick nach rechts aus, und damit dorthin, wo die beiden Instrumentengruppen sitzen. In diesem Abschnitt hebt sich Französisch klar als Arbeitssprache ab.

In Z08 singt der Dirigent die betreffende Stelle vor (*tiram*) und weist in Z09 an, wie sie zu spielen ist (*si doux que possible*). Dabei betont er den korrekturbedürftigen Aspekt (*doux*), er *highlightet* diesen – ganz im Sinne seiner *professional vision* (Goodwin 1994).[175] Außerdem begleitet er seine Instruktion durch eine Geste, bei

175 Unter dem Konzept der *professional vision* fasst Goodwin (1994) drei diskursive Praktiken zusammen, die sich in professionellen Handlungskontexten, wie z. B. archäologische Ausgrabungen

der sich die Zeigefinger und die Daumen beider Hände berühren. Bei Bräm & Boyes Bräm (1998) – in ihrem Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten bei Dirigenten – wird diese Geste unter die Handformen für ‚greifen' nach unterschiedlichen Arten von Gegenständen eingereiht. Mit dieser Geste oder Handform könnten kleine und leichte Gegenstände (wie z. B. ein Faden) gehalten werden (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998: 225). Auch könnte es sich bei dem manipulierten Objekt um etwas Dünnes und Leichtes handeln, das der Dirigent greifen möchte, und zwar (metaphorisch) der weiche Klang der Celli und Kontrabässe.

In Z10 singt der Dirigent dieselbe Stelle zwei weitere Male vor und hält die Hände weiter in derselben Position (vgl. *post-stroke hold* bei Kendon 1980, 2004). In Z11 dreht sich der Dirigent wieder hin zum Dirigierpult, zurück in seine *home position* (Sacks/Schegloff 2002), in Z12 wendet er sich (nach dem Exkurs für Celli und Kontrabässe) wieder an das gesamte Orchester (*pour tous les autres aussi*). In Z13 beginnt er mit einer Lokalisierung (*avant*) und dreht sich gleichzeitig nach links, mit Blick auf die Partitur. Kurz darauf erfolgt in Z14 die Identifikation der Stelle in der Partitur als Feststellung, und zwar durch die Nennung des Namens *gerard* als Stellvertretung für den Buchstaben G. So wie der Name ‚Dirk' wird auch der Name ‚Gerard' im Niederländischen zum Buchstabieren verwendet. Ähnlich wie in Bsp. 9 setzt der Dirigent auch hier ein Element aus seiner Erstsprache zur Lokalisierung in der Partitur ein. In Z15 stellt er eine Rückfrage an den Konzertmeister (*g(h)é?*), der in Z16 zuerst verbal ratifiziert (*g(h)é? oui*) und dann noch körperlich durch ein Nicken, das er bis Z17 weiterführt.

Z15–17 werden als Nebensequenz in die laufende Aktivität eingebettet, ohne diese zu unterbrechen (vgl. auch Bsp. 8). Der Dirigent wiederholt die Lokalisierung (Buchstabe G) auch nicht mehr, sondern fährt in Z18–19 mit einer verbalen Anweisung auf Französisch fort, in die er fachsprachliche italienische Ausdrücke einflicht (*crescendo* und *fortissimo*). Dabei *highlightet* er – ähnlich wie in Z09 – die Aspekte, die relevant sind. Interessant ist, dass der Dirigent das vorher vereinbarte ([g] in) *g(h)é* mit dem Konzertmeister hier nun in Z19 zu einem ([ʒ] in) *gé* transformiert. Es kann sein, dass der niederländische Name *gerard* in Z14 als Trigger für das anschließende *g(h)é* fungiert. Dagegen hat in Z19 der französische Kontext, in den der Buchstabe/die Silbe eingebaut ist, Trigger-Funktion.

oder juristische Argumentationen, artikulieren. Dazu gehören *Coding, Highlighting* sowie *Producing and articulating material representations*. Unter *Highlighting* versteht Goodwin (1994) das Erkennen, Abgrenzen und Hervorheben bestimmter Phänomene. Bei archäologischem Ausgraben kann das z. B. das Markieren von archäologischen Feldern sein. Auf diese Weise können für die Arbeit relevante Informationen akzentuiert und damit einhergehend leichter organisiert werden (vgl. Goodwin 1994).

In Z20 gibt der Dirigent einen Account dafür, warum die Stelle genau so gespielt werden muss und nicht anders. Er initiiert die Erklärung auf Französisch (*sinon on*), er kommt damit aber nicht weiter (vgl. die dreimalige Wiederholung des Pronomens *on*) und wechselt in Z21 kurzerhand ins Englische (*we will kill the flute and the oboe*). Ab hier kommt es zu einer Art Dammbruch Richtung Englisch, der Dirigent gibt Französisch auf. Das hängt wohl damit zusammen, dass er auf Englisch komplexe Zusammenhänge besser erklären kann. Ebenfalls in Z20 zeigt der Dirigent mit seinem Zeigefinger nach vorne, in Richtung der Flöten und der Oboen. In Z21 blickt er nach links zum Konzertmeister, der der Anweisung des Dirigenten durch ein Nicken zustimmt. In Z22 stellt der Dirigent eine rückversichernde Frage auf Deutsch (*ja?*), die wie das *eh* in Bsp. 8 als *request for confirmation* (Heritage 2012) auftritt. Als Rückbestätigung erhält der Dirigent hier ein Nicken des Konzertmeisters.

In Z23 gibt der Dirigent eine Erklärung für seine vorausgehende Erklärung, wiederum auf Englisch und benutzt zur Veranschaulichung eine Geste, bei der er die linke Hand mit der Handfläche nach unten von oben nach unten bewegt (vgl. vertikale Handbewegungen bei Bräm/Boyes Bräm [1998: 233] als Metapher für die Dynamik). In diesem Beispiel und auch im vorigen Beispiel (Bsp. 9) gibt es Andeutungen in der Erstsprache (Niederländisch) des Dirigenten in Form von Namen. Dass das Niederländische auch zur Sprache der Kommunikation werden kann, wird sich in den beiden folgenden Beispielen zeigen.

4.3.6 Beispiel 11: *dat kunnen we doen* – Niederländisch im Einklang mit der Blickrichtung

In Beispiel 11 probt das *Orchestre de l'opéra de Rouen* am zweiten Probentag das *Doppelkonzert in a-Moll für Violine, Violoncello und Orchester* von Brahms, Dirigent ist der Niederländer Antony Hermus. In der Probe sind neben den Orchestermusiker:innen auch die beiden Solist:innen anwesend: Eine Violinistin aus Australien, die gleichzeitig Konzertmeisterin des Orchesters ist, und ein Cellist aus den Niederlanden. Beide Solist:innen sitzen links neben dem Dirigenten, vor dem Orchester, der Cellist direkt neben dem Dirigenten, die Violinistin neben dem Cellisten. Wie in Bsp. 7 ändert sich auch hier das *participation framework* und wird – wie wir sehen werden – einen Einfluss auf die Sprachwahl haben.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen, Aufnahme 2, 11052016, 0001
Dirigent: Antony Hermus
Sprachen in der Probe: Französisch, Englisch, Niederländisch

11:57-12:26

((11'', in denen der Dirigent und der Cellist miteinander sprechen, auf der Aufnahme
nicht verständlich))

01   D    $xxx$
     c    $♪((spielt 2.0''))$
02   D    &(1.0) ja dat kunnen we doen! ja zeker!&
          &blickt auf Partitur&
03        (0.5) <<dim> &dat kunnen we& *doen.>
                       &blickt auf Partitur&
                                      *blickt zum Orchester ----->(06)
04        (0.8) ca- can we have
05        (.) c'est possible d'avoir peu de xxx
06        =rap pap pap pa pa pa (0.2) oui?*
                                 ------->*
07        &*eu:hm (1.5) eu::hm:
          &Blick-->Partitur -->(10)
           *blättert in Partitur -->(10)
08        (1.2) <<p, acc> okay dat hebben we not te spelen>
09        (0.4) eu:hm <<f> s'il vous plaît!
10        (0.2) eu:hm: CENT&* ~SIX!>
          ---------------->&* ~blickt zum Orchester ----->>
```

In dem Beispiel tauschen sich der Dirigent und der Cellist auf Niederländisch aus. In Z01 sagt der Dirigent etwas Unverständliches zum Cellisten, während Letzterer eine Stelle in seinen Noten spielt. Es ist anzunehmen, dass der Dirigent und der Cellist bereits in den 11sec vorher, die auf der Aufnahme nicht verständlich sind, die musikalische Stelle, die der Cellist nun in Z01 spielt, bereits auf Niederländisch diskutiert haben. Außerdem kann es sein, dass der Cellist hier einen Wunsch an den Dirigenten äußert, wie das Orchester an genau dieser Stelle spielen soll (vgl. auch die Anweisung des Dirigenten an das Orchester in Z04–06). Die *natürlichste* Sprache (vgl. Lavric 2008a) für diesen Austausch bzw. diese Aushandlung ist die gemeinsame Erstsprache des Dirigenten und des Cellisten, und zwar Niederländisch. Das, was der Dirigent und der Cellist zu besprechen haben, betrifft zu diesem Zeitpunkt nur den Cellisten und wird erst nach Abschluss der Aushandlung an das Orchester kommuniziert (vgl. Z04–06), wo dann auch wieder – ab Z05 – die Arbeitssprache des Orchesters (Französisch) zum Einsatz kommt.

In Z02 ratifiziert der Dirigent das Vorgespielte des Cellisten auf Niederländisch (‚Ja, das können wir tun! Ja sicher!') und blickt dabei auf die Partitur. Auch in Z03,

während einer wiederholten Ratifizierung auf Niederländisch (‚Das können wir tun.') – bei der er leiser spricht als in Z02 (vgl. <<*dim*> im Transkript) –, ist sein Blick auf die Partitur gerichtet. Am Ende von Z03 vollziehen sich eine Änderung der Blickrichtung von der Partitur zum Orchester und gleichzeitig ein Wechsel ins Englische in Z04. Der Dirigent paart hier einen blicklichen Wechsel mit einem Sprachwechsel und realisiert damit auf zwei Kanälen ein *participant related* Code-switching (vgl. Auer 2011). In Z04 beginnt er dann einen Satz auf Englisch (*can we have*) und korrigiert in Z05 ins Französische (*c'est possible d'avoir peu de xxx*).

Da der Dirigent vorher in seiner Erstsprache mit dem Cellisten gesprochen hat, kann es sein, dass er Französisch ein wenig vergessen hat und deshalb zuerst in einer für ihn leichteren Fremdsprache (Englisch) in Z04 spricht. Es handelt sich hier wohl um eine *natürlichere* Sprache (vgl. Lavric 2008a), die für den Dirigenten am selbstverständlichsten ist. Erst in Z05 wechselt der Dirigent ins Französische, die Arbeitssprache des Orchesters wird wieder als Basissprache gehandhabt. In Z06 singt der Dirigent eine Stelle in der Partitur vor – es handelt sich wohl um die vorher mit dem Cellisten besprochene Stelle – und stellt am Ende von Z06 auch noch eine rückversichernde Frage auf Französisch (*oui?*). In Z07–10 wendet der Dirigent seine Aufmerksamkeit ein weiteres Mal der Partitur zu – und damit weg vom Orchester und den Solist:innen: Er blickt auf die Partitur und blättert darin. Nach zwei Verzögerungssignalen in Z07 (*euhm*) spricht der Dirigent in Z08 auf Niederländisch (‚Okay, das dürfen/sollen wir nicht spielen.') mehr zu sich selbst (vgl. auch die Lautstärke und die Geschwindigkeit seines Turns), auch wenn wie in Bsp. 5, 6 und 7 die Musiker:innen – und hier noch zudem die Solist:innen – als Publikum anwesend sind. Der vorige Austausch auf Niederländisch mit dem Cellisten fungiert wohl als eine Art Trigger oder als Anstoß für den Dirigenten, in seiner Erstsprache zu sprechen – vor allem dann, wenn er das Gesagte mehr an sich selbst als an andere richtet. Interessant ist allerdings, dass in Z09, wo der Dirigent ins Französische wechselt (*s'il vous plaît*) und sein kurzes Selbstgespräch beendet ist, keine Änderung in der Blickausrichtung wie in Z03–04 erfolgt. Sein Blick bleibt auf die Partitur gerichtet, ebenso während des ersten Parts der Lokalisierung auf Französisch in Z10 (*cent*). Erst während des zweiten Teils der Taktangabe (*six*) blickt der Dirigent von der Partitur auf und wieder zum Orchester.

Dieses Beispiel zeigt, wie Code-switching mit einer multimodalen Ressource (hier: der Blick) harmonisiert werden kann. Der Dirigent spricht immer dann Niederländisch, wenn er auf die Partitur blickt, und wechselt ins Englische oder Französische, wenn er zum Orchester schaut. Gleichzeitig spricht er nur in seiner Erstsprache, wenn er mit dem Cellisten kommuniziert, und behält diese auch bei, wenn er Aussagen an sich selbst richtet. Interessant ist außerdem, dass es zwischen dem Dirigenten und dem Cellisten zu einer Art Aushandlung kommt, wohingegen der Dirigent an das Orchester ausschließlich Anweisungen richtet, ohne Möglich-

keit einer Aushandlung. Auch im folgenden Beispiel zeigt sich Niederländisch als mögliche Sprache in der Probe, auch wenn nur in einem gesonderten *participation framework*.

4.3.7 Beispiel 12: *begin was heel goed* – Niederländisch als geteilte Sprache

In Beispiel 12 kommt es zu einem erneuten Austausch zwischen Dirigent und Cellist auf Niederländisch – gepaart mit einigen Ausdrücken auf Englisch sowie einigen vorgesungenen Passagen.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen, Aufnahme 2, 11052016, 0002
Dirigent: Antony Hermus
Sprachen in der Probe: Französisch, Englisch, Niederländisch, Deutsch

01:05-01:37

01   C    ((steht auf und geht zum Dirigierpult))
02   D    ja?
03   C    xxx
04   D    ja!
05   C    (0.2) [((singt))                                     ]
06   D          [ja! (0.3) begin was goed, begin was heel GOED.]
07        (0.9) but=euh xxx now (.) (how will we make)
08   C    ((blättert 2'' in der Partitur des Dirigenten))
09   D    ja?
10   C    ((zeigt mit Finger auf Stelle in der Partitur))
11        $maar kijk alsjeblieft hier zo
          $streicht mit Finger über Partitur ---->(13)
12   D    xxx wat minder [geven]
13   C                   [ja! ] ja!$
                         ---------->$
14        (0.3) ABphrasieren!
15        (.) <<f> <<h> ti> <<t> da de do> <<h> di:::m:>>
16   D    &$even afzetten, (.) bedoel je$
     d    &macht sich mit einem Stift Notizen in der Partitur ---->(19)
     c     $summt --------------------->$
17   C    ((nickt))
18   D    eve- even rustiger. ja? okay!
19        (0.5) eu:hm (0.6) eu::h DEUX avant CÉ!&
                                        -------->&
20        &(.) s'il vous plaît pour les cordes
          &blickt zum Orchester ------------>>
21        =c'est po- possible de faire (.) un COMMA avant deux avant cé.
```

In Z01 steht der Cellist von seinem Stuhl auf und geht zum Dirigierpult. Dadurch verschiebt sich das Teilnehmer:innen-Format – noch mehr als in Bsp. 11 – von einer *one-face-to-many-faces*-Interaktion hin zu einer *one-face-to-one-face*-Kommunikationssituation, jedoch immer mit dem Orchester und der Solo-Violinistin als Publikum. In Z02 signalisiert der Dirigent durch sein *ja?*, dass er zum einen bereit ist, mit dem Cellisten in eine Interaktion zu treten, und zum anderen, dass der Austausch auf Niederländisch – der wohl *natürlichsten* Sprachwahl für diese Konstellation (vgl. Lavric 2008a) –ablaufen wird. In Z03 äußert der Cellist etwas, das auf der Aufnahme unverständlich bleibt und das vom Dirigenten in Z04 mit einem *ja!* ratifiziert wird. Auch die vorgesungene Passage des Cellisten in Z05 wird vom Dirigenten mit einem weiteren *ja!* in Z06 gutgeheißen. Außerdem stellt der Dirigent in Z06 auf Niederländisch fest, dass der Anfang sehr gut war (*begin was heel goed*).

In Z07 wechselt der Dirigent kurzerhand ins Englische (*but now how will we make*). Es stellt sich die Frage, warum hier dieser Wechsel erfolgt. Kann es sein, dass sich der Dirigent an das Orchester wendet – ähnlich wie mit Englisch in Bsp. 11? Oder möchte der Dirigent durch diese markierte Sprachwahl mehr Publikum einbeziehen, wie z. B. den Konzertmeister oder die Solo-Violinistin? Diese Fragen dürften wohl offen bleiben. Es kann allerdings angenommen werden, dass sich der Dirigent selbst noch nicht sicher ist, was er möchte, denn die Verhandlung mit dem Cellisten geht noch bis Z18 weiter, und zwar ab Z09 wieder in deren Erstsprache Niederländisch. Der Sprachwechsel des Dirigenten löst demnach keinen Switch ins Englische aus, denn sowohl der Dirigent als auch der Cellist sprechen in Z09 (*ja?*) und 11 (*maar kijk alsjeblieft hier zo* = ‚Aber schau, bitte (betont), hier so/das hier.') auf Niederländisch weiter. Auch in Z12–13 hält die Kommunikation auf Niederländisch an.

Interessant ist, dass in der gesamten Passage zwischen Z08 und Z13 die Aufmerksamkeit sowohl des Dirigenten als auch des Cellisten auf die Partitur ausgerichtet ist. Und zwar nicht nur hinsichtlich der Blickrichtung – ähnlich wie in Bsp. 11 –, sondern es kommt auch zu Zeigesten (in Z10 und Z11–13). Hier wird also zusätzlich zum Blick noch ein weiteres multimodales Element mit in die Kommunikation integriert und mehrere Codes und Gegebenheiten wirken gleichzeitig ineinander:

1) Teilnehmer-Format (Dirigent und Cellist);
2) Positionierung im Raum (am Dirigierpult bzw. daneben);
3) Verbalsprachliches (in diesem Fall Niederländisch);
4) Blickrichtung (auf die Partitur ausgerichtet);
5) Zeigegesten (auf und in der Partitur).

In Z14 nimmt der Cellist das vom Dirigenten geäußerte Konzept in Z12 (*wat minder geven* = ‚ein bisschen weniger geben') durch den deutschen fachsprachlichen Ausdruck *abphrasieren* wieder auf und singt in Z15 die Stelle vor, bei der dieses Konzept

musikalisch umgesetzt werden soll. In Z16 fasst der Dirigent die musikalische Interpretation des Cellisten in seine eigene Worte auf Niederländisch (*even afzetten* = ‚etwas separieren/kurz absetzen') und stellt – ebenfalls auf Niederländisch – eine Rückfrage an den Cellisten (*bedoel je* = ‚habe ich dich richtig verstanden/meinst du?'). Gleichzeitig macht er sich mit einem Stift eine Notiz in der Partitur, der Cellist summt (höchstwahrscheinlich dieselbe Stelle wie in Z15). In Z17 nickt der Cellist als Antwort auf die Frage des Dirigenten, in Z18 fasst der Dirigent nochmals auf Niederländisch zusammen (*even rustiger* = ‚ein bisschen ruhiger') und markiert durch das *okay*[176] einen Übergang vom Austausch mit dem Cellisten in eine erneute Interaktion mit dem Orchester. Ab Z19 (bis Z21) wendet sich der Dirigent auf Französisch wiederum an das gesamte Orchester, wobei er in Z19 noch auf die Partitur, ab Z20 dann zu den Orchestermusiker:innen blickt.

In diesem Beispiel vollzieht sich eine klare Trennung zwischen Niederländisch – als Kommunikationssprache mit dem Cellisten – und Französisch – als Sprache der Kommunikation mit dem Orchester. Es handelt sich hier – wie bereits in Bsp. 11 – zum einen um ein *participant related* Code-switching, zum anderen aber gleichzeitig um ein *discourse related* Code-switching, da es auch zu einem Wechsel im Footing kommt (vgl. Auer 2011 sowie Bsp. 7). Außerdem zeigt sich, dass fachsprachliche Ausdrücke nicht nur ausschließlich italienischen Ursprungs sind, sondern es auch Fachausdrücke in anderen Sprachen gibt, wie z. B. hier in Deutsch (*abphrasieren*) oder auch in Englisch (etwa *woodblocks* in Bsp. 4). Für die beiden Ausdrücke in Deutsch und in Englisch gibt es wohl kein italienisches Äquivalent, deshalb wird auf Fachterminologie in anderen Sprachen zurückgegriffen. Des Weiteren lässt sich an diesem Beispiel – wie auch an Bsp. 4 – beobachten, dass Fachterminologie in jede Sprache (hier: Niederländisch) eingeswitcht werden kann und dort dann als Lehnwort fungiert (nicht als Code-switching anzusehen). Im nächsten Beispiel wird noch eine weitere Sprache für Fachterminologie hinzukommen.

4.3.8 Beispiel 13: *come bu dut buttone* – Dasselbe musikalische Konzept, aber unterschiedliche gesungene Silben, verbale Vergleiche und Gesten

Beispiel 13 illustriert einen Probenausschnitt des *Haydn Orchester Bozen* mit dem Dirigenten Arvo Volmer, Arbeitssprache ist Italienisch. Volmer ist Chefdirigent des Orchesters, seine Erstsprache ist Estnisch. In den bereits untersuchten Probenaus-

176 Der Diskursmarker *okay* fungiert hier als Gliederungssignal zwischen zwei unterschiedlichen Interaktionskonstellationen (vgl. auch die Ausführungen zu Diskursmarkern und Code-switching unter 4.2.3). Er ist im Transkript zwar als Niederländisch markiert, doch er fungiert vielmehr als universelles Gliederungssignal, das nicht einer bestimmten Sprache zugeordnet werden kann.

zügen zeigten sich auch Kenntnisse in Italienisch und Englisch. Das Orchester probt immer noch am selben Tag wie in Bsp. 3, hier wird die *Orchestersuite* aus *Pulcinella* von Igor Strawinski geprobt.

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 2, 20072016, 0004
Dirigent: Arvo Volmer
Sprachen in der Probe: Italienisch, Englisch, Französisch
```

03:04-04:30

```
01   MM   ♪((spielen))♪
02   D    (0.8) <<f> excellent! (1.4) we could PLAY the CONcert tomorrow,
03        (1.7) possiamo suonare la recita d- domani.>
04        (0.5) SÌ! (0.3) la recita NON è domani,
05        0.3) dobbiamo (.) eh
06        ((hustet zwei Mal)) &<<t> lavorARE> °h:: no?&
                              &lächelt -------------->&
07        (0.7) eh=SEMPLICE sarà f:- e::h
08        facile sarà DIFFICILE!
09        ((lächelt 2.0''))
10        (0.5) ((hustet))
11        (0.6) io credo (.) e::h questa e::hm:::
12        (0.6) GAVOTTE di:: di: fiati=e:h
13        PRIMA! (0.3) fantASTICHE solisti:[177] (0.5) MOLTO buono
14        m- (0.8) MERAviglioso!
15        (0.3) °h e:::h
16        &(0.8) l'ultima (0.4) tempo (0.8) MOLTO molto BENE!
          &blättert in Partitur --->(18)
17        (0.4) credo SOLO (.) e:h
18        (0.2) di articolaziO:ni xxx&
                                ---->&
19        &(0.9) quando parlam- parlIAMO di articolazioni
          &blickt auf Partitur ------------------------->
20        =UNA prima sess- e::h centoSEI!&
                                --------->&
21        (0.8) <<f> GIÀ questi
22        (.) &#!DI!& *!BAM!*
              &streicht mit Taktstock über linken Zeigefinger&
                      *streicht mit Taktstock über linken Zeigefinger*
```

177 Die Solist:innen hier haben eine andere Rolle als die Gesangssolist:innen (etwa in Bsp. 7) oder die Instrumentalsolist:innen (etwa in Bsp. 11 und 12). Und zwar handelt es sich um eine Gruppe von Bläser:innen, die in einem Satz des Werks von Strawinsky (*Gavotte*) einen Soloteil zu spielen haben. Demnach bleibt die *participant constellation* dieselbe und ändert sich nicht so wie in Bsp. 7, 11 und 12.

```
     abb       #Abb.21
23   D     (.) POCO marcato (.)
24         &#come (0.4) bu::& *du:t* ~(0.6) BUTTONE!~
           &tippt mit rechtem Zeigefinger auf linke Handfläche&
                              *tippt mit ZF auf Handfläche*
                                     ~tippt mit ZF auf Handfläche~
     abb   #Abb.22
25   D     (.) &dzd& *dzd*
               &tippt mit ZF auf Handfläche&
                     *tippt mit ZF auf Handfläche*
26         (0.2) °h:: <<t> dam> <<h> ba::> <<t> ra::m>
27         f:- FORSE è troppo lungo
28   M*    &xxx&
     d     &blickt nach links&
29   D     in questa tempo
30         (.) UNA prima s- e::h
31         &(0.4) centosei.
           &blättert in Partitur --->(33)
32   MM    ((führen leise Gespräche 3.3''))
33   D     E:::H i:::h (0.2) CORNI e fagotti&
                                        --->&
34         dopo cento: e:::h undi- undici=aveva suonato
35         =ta: ta:
36         =esatto questa articolazione che mia piace
37         <<p> che mi piace>
38         (.) &#tran& *tran* xxx
               &bewegt rechte Hand nach unten&
                       *bewegt rechte Hand nach unten*
     abb       #Abb.23
39   D     quasi &#dzd dzd dzd dzd&
                 &klopft mit Händen auf Dirigierpult&
     abb         #Abb.24
40   D     &(0.6) tam pa:m PA:M&
           &......streicht mit Taktstock über ZF&
41         n- un POCO più corto=in tempo veloce FORSE MEGLIO.
```

In Z02 unterbricht der Dirigent die Musik mit einer Evaluation auf Englisch (*excellent*) und kündigt – ebenfalls auf Englisch – an, dass das Orchester das Stück bereits morgen konzertant öffentlich aufführen könnte (*we could play the concert tomorrow*). In Z03 korrigiert er ins Italienische und wiederholt denselben Inhalt (*possiamo suonare la recita domani*). Ab hier spricht der Dirigent bis zum Ende des Beispiels fast ausschließlich auf Italienisch, in Verbindung mit einigen gesungenen Passagen sowie einem fachsprachlichen Ausdruck in einer anderen Sprache (vgl. *gavotte* Z12).

In Z04 stellt der Dirigent fest, dass das Konzert doch nicht morgen stattfinden wird. Davor setzt er eine Art Diskursmarker (*sì*) ein, der seine Anmerkung einleitet. Außerdem erklärt er in Z05–06, dass noch an dem Stück gearbeitet werden muss (*dobbiamo lavorare*), und stellt in Z06 eine Art *tag question* (*no?*), auf die er eigentlich keine Antwort erwartet (vgl. Heritage 2012). In Z07 führt er seine Erklärung weiter, wobei er eine Art Steigerung von *semplice* über *facile* bis hin zu *difficile* darstellt, im Sinne von ‚auch wenn es einfach scheint, ist es doch nicht zu unterschätzen'. Die gesamte Passage von Z02–09 dient wohl als Auflockerung der Probensituation (vgl. auch das Lächeln in Z06 und Z09) – ähnlich den Auflockerungsversuchen des Dirigenten Noseda in Bsp. 1.

In Z10 markiert der Dirigent durch ein Husten den Übergang von dieser entspannten Atmosphäre (Auflockerung) in einen ernsteren Rahmen (Arbeit), es kommt zu einem Wechsel im Footing (*change of footing* bei Goffman 1979). In Z11–12 leitet er eine Erklärung zum Stück ein und verwendet dafür in Z12 den fachsprachlichen französischen Ausdruck *gavotte*.[178] Zu Englisch und Deutsch kommt damit auch Französisch als mögliche Sprache für Fachterminologie hinzu.

In Z13–16 evaluiert der Dirigent auf positive Weise das, was die Solist:innen soeben gespielt haben, in Z17 stellt er seine Meinung dar (*credo*) und illustriert durch den Ausdruck *solo*, dass er nun eine Korrektur zum Gespielten anbringen wird. In diesem Abschnitt versucht der Dirigent sein positives Face und das des Orchesters zu wahren (vgl. Brown/Levinson 1978/1987), indem er zuerst Positives anbringt, und dann – als kleine Einschränkung – auf einen negativen Aspekt verweist. Außerdem gibt er zu verstehen, dass seine Meinung hier als eine mögliche von mehreren Meinungen und Interpretationen aufzufassen ist. In Z18 spezifiziert er den musikalischen Aspekt, um den es geht, und zwar die Artikulation (*di articolazioni*). In Z19 greift er das Thema der Artikulationen nochmals auf, dieses Mal aber in einer syntaktisch anders konstruierten Äußerung (*quando parliamo di articolazioni*). In Z20 lokalisiert er eine spezifische Stelle in der Partitur: einen Takt vor *centosei* (vgl. auch das Blättern in der sowie den Blick auf die Partitur in Z15–19). In Z21 verweist der Dirigent mit dem Ausdruck *già questi* auf die Noten, die in ebendiesem Takt vorkommen, und veranschaulicht diese auch noch gesanglich und körperlich in Z22:

178 Vgl. Koch (2016: 173), der Deutsch bei Richard Wagner und Französisch bei Claude Debussy – neben Italienisch – als fachterminologische Sprachen in der Musik anführt.




Abb. 21: Streichbewegung des linken Zeigefingers über den Taktstock.

Der Dirigent singt hier die Silben *di* und *bam* und streicht gleichzeitig mit dem Taktstock von links nach rechts und dann von rechts nach links über den linken Zeigefinger bei jeder gesungenen Silbe. In Z23 rahmt er seine gesungene Instruktion nochmals verbal in Form eines fachsprachlichen Ausdrucks nach (*poco marcato*). An dieser Stelle könnte die Korrektur bereits abgeschlossen sein, doch in Z24 führt der Dirigent noch einen Vergleich zu einem Gegenstand an (*come buttone* = ‚bottone'), in Verbindung mit einer weiteren vokalen Veranschaulichung (*bu dut*) und einer Geste, die er drei Mal wiederholt (vgl. das Berühren/Tippen mit der Spitze des rechten Zeigefingers der/auf die linke/n Handfläche):



Abb. 22: Tippen des rechten Zeigefingers auf linke Handfläche.

Der Dirigent führt seine gesangliche Demonstration in Z25 weiter, dieses Mal mit anderen Silben als in Z24 (*dzd dzd*), aber mit derselben Geste, die er noch zweimal wiederholt. In Z26 kommen drei neue, weitere Lautfolgen zum Einsatz (*dam ba ram*), die sich immer noch auf dieselbe Stelle in der Partitur beziehen. In Z24–26 wird demnach derselbe Inhalt mit unterschiedlichen Lautfolgen, mit einem verbalen Vergleich und mit einer gleichbleibenden Geste mehrmals hintereinander veranschaulicht.

Ähnlich wie in Z23 kommt es auch in Z27 zu einer verbalen Nachrahmung (*forse è troppo lungo*), die hier aber vager (durch das *forse*) formuliert ist als in Z23. In Z28 äußert ein/e Musiker:in links vom Dirigenten etwas Unverständliches (vgl. auch die Blickrichtung des Dirigenten), auf das der Dirigent aber nicht weiter eingeht, sondern in Z29–31 erneut dieselbe Stelle in der Partitur lokalisiert (einen Takt vor *centosei*) und gleichzeitig ab Z31 beginnt, in der Partitur zu blättern. Diese Handlung kann als Abschluss der Instruktion zur Stelle *centosei* interpretiert werden, denn ab Z33 rückt eine andere Stelle in der Partitur in den Mittelpunkt (*dopo centoundici*). Diesen Übergang markiert der Dirigent auch durch die Adressierung an zwei andere Instrumentengruppen in Z33 (*corni e fagotti*) als in Z12 (*fiati*). Diese Adressierung ist juxtaponiert eingeschlossen, sie steht ohne Artikel da, und wird demnach auf sehr ökonomische Art und Weise – kurz, knapp und klar – gehandhabt.[179]

In Z35–37 erklärt der Dirigent den beiden Instrumentengruppen, dass sie die Stelle nach *centoundici* genau so gespielt haben, wie er es gerne hören möchte (*questa articolazione che mia piace*). In Z38 singt der Dirigent besagte Stelle vor (*tran tran*) und benutzt auch hier – wie bereits in Z22–25 – eine unterstützende Gestik (vgl. die Bewegung der rechten Hand nach unten):



Abb. 23: Nach-unten-Bewegung der rechten Hand.

In Z39 kommt – ähnlich wie in Z24 – ein Vergleich zum Einsatz, dieses Mal eingeleitet durch *quasi* und vokal-gestisch realisiert. Dabei handelt es sich um dieselbe Lautfolge wie in Z25 (*dzd*), in Z39 ändert sich aber die Geste als Unterstützung (hier: der Dirigent klopft bei jeder Silbe mit den Fingerspitzen beider Hände auf das Dirigierpult):

179 Im Analysekapitel zu Adressierungen (Kap. 6.2) wird auf solche und ähnliche Adressierungen in Orchesterproben näher eingegangen und es werden auch weitere Beispiele dazu illustriert.



Abb. 24: Klopfen mit Fingerspitzen beider Hände auf das Dirigierpult.

In Z40 wiederholt der Dirigent dieselbe Stelle mit anderen Silben (*tam pam pam*) sowie einer neuen Geste, die an einen Bogenstrich erinnert (vgl. das Streichen mit dem Taktstock von links nach rechts über den linken Zeigefinger). In Z41 bringt eine verbale Instruktion die Sequenz zu einem Abschluss (*un poco più corto in tempo veloce forse meglio*).

In diesem Beispiel können wir eine Art positives Festhalten beobachten, z. B. durch die Evaluationen in Z02, Z13–16 sowie Z34–37, aber gleichzeitig auch eine Art negatives Weiterentwickeln (vgl. Reed/Szczepek Reed 2013), das an die Evaluationen anschließt.[180] Außerdem veranschaulicht der Dirigent dieselben Stellen in der Partitur (*centosei* und *dopo centoundici*) durch unterschiedliche Lautfolgen, gepaart mit unterschiedlichen Gesten, Vergleichen sowie verschiedenen verbalen Nachrahmungen. Im nächsten Beispiel schalten sich auch noch weitere Akteur:innen mit in das Kommunikationsgeschehen ein. Dabei reihen sich Instruktionen und Korrekturen desselben Dirigenten an dasselbe Orchester in Aushandlungsprozesse mit Musiker:innen ein.

4.3.9 Beispiel 14: *siamo molto molto troppo forti* – Italienisch, und zwar *nur* Italienisch

In Beispiel 14 fügen sich in das Interaktionsgeschehen während der Probe zwei unterschiedliche Interaktionsdyaden ein: zum einen ein Austausch zwischen dem

180 Reed & Szczepek Reed (2013) stellen Ähnliches in der Interaktion zwischen Master und Student:in in musikalischen Masterklassen fest. Masters verwenden Komplimente zum einen, um das Gespielte des/der Studierenden zu evaluieren, zum anderen aber auch, um nachfolgende Kritik zu mildern („mitigate upcoming criticism") (Reed/Szczepek Reed 2013: 328): „[…] compliments are treated as potential projections of dispreferred follow-ups by students." .

Dirigenten und dem Konzertmeister, zum anderen eine Aushandlung zwischen der Bratschistin (im Transkript mit „B“ für Bratschistin gekennzeichnet), die in der ersten Reihe ganz außen sitzt, und dem Dirigenten. Hier handelt es sich um eines der seltenen Beispiele für einen Austausch zwischen einem/einer Musiker:in, der/die nicht Konzertmeister:in ist, und dem Dirigenten. Anders als in Bsp. 7, 11 und 12 löst dieses geänderte Teilnehmer:innen-Format kein Code-switching aus, die gesamte Kommunikation läuft auf Italienisch ab.

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 2, 20072016, 0004
Dirigent: Arvo Volmer
Sprachen in der Probe: Italienisch

04:30-05:13

01   KM   maestro a CE:NTO abbiamo sempre il problema di xxx nel crescendo
02   D    0.5) ↑cento?
03   KM   (1.0) sì!
04   D    (0.2) e::h minu[etto?]
05   KM                  [il   ] il minuetto scusi sì
06   D    =okay! °H:!
07   KM   (0.9) c‘è chi deve rimanere piano e chi può crescere eccetera
08   D    (0.8) s- sì! (.) credo noi siamo: e:h
09        (.) MOLTO MOLTO t- TROPPO FORTI
10        (0.2) e- (.) troppo::: e:::h
11   M*   (0.6) (presto)
12   D    (0.3) PRESTO! SÌ troppo presto troppo forti
13        °h::: e credo per VIO:LA centoU:NA
14   M*   ♪((spielt))♪
15   D    h°:: FORSE (.) tutto xxx e::h
16   B    tutto in giù?
17   D    tutto in giù
18        [xxx no:: no:: io (credo)]
19   B    [xxx                     ]
20   D    &#tra:m& *#tra:m*
          &streicht mit Taktstock nach unten über ZF&
                   *streicht mit Taktstock nach oben über ZF*
     abb  #Abb.25   #Abb.26
21   B    [xxx ]
22   D    [no::]
23   B    xxx è MEGLIO
24   D    sì è MEGLIO! (è una)
25        (0.7) questa è (.) una STATICA
26        (0.6) ma (0.5) noi abbiamo anche un’azione
27        &per (0.7)
```

```
         &...öffnet beide Arme nach vorne hin -->
28   B   sì sì&
     d   ---->&
```

In Z01 spricht der Konzertmeister den Dirigenten mit *maestro* an und spezifiziert ein Problem, das es für die Violinen bei Takt 100 gibt. In Z02 stellt der Dirigent eine Rückfrage, ob es sich um Takt 100 handelt (*cento?*), in Z03 ratifiziert der Konzertmeister als Antwort (*sì*). Der Dirigent spezifiziert besagte Stelle in Z04, indem er sie als *minuetto* bezeichnet. Auch diese Spezifizierung stellt er in Form einer Frage dar, die in Z05 wiederum vom Konzertmeister ratifiziert wird. In Z06 gibt der Dirigent durch das *okay* zu verstehen, dass er weiß, um welche Stelle es sich handelt. Die Lokalisierung ist an diesem Punkt abgeschlossen und der Konzertmeister geht in Z07 auf das Problem bei dieser Stelle näher ein, das er bereits in Z01 angedeutet hat. Z02–06 fügen sich demnach als *side sequence*, in der es um die Aushandlung der fraglichen Stelle geht, in die Interaktion zwischen dem Dirigenten und dem Konzertmeister ein. Dabei wird die Paarsequenz (*adjacency pair*) ‚Frage-Antwort' durch Rückfragen des Dirigenten erweitert (vgl. *cento* in Z02 oder *minuetto* in Z04), der erwartbare zweite Teil der Sequenz wird bis Z05–06 aufgeschoben (vgl. Gülich/Mondada 2008) und dann erst realisiert.

In Z07 erklärt der Konzertmeister, dass die Violinen (oder auch andere Musiker:innen) nicht wissen, wer leise bleiben und wer lauter werden soll. Der Konzertmeister spricht hier also in Stellvertretung der Violinist:innen (oder ganz generell der Musiker:innen). Als Replik auf die Anmerkung des Konzertmeisters stellt der Dirigent in Z08–09 fest, dass die Musik zu laut ist (*siamo molto troppo forti*). In Z10 möchte der Dirigent seine Beobachtung noch weiterführen, aber es fällt ihm nicht das richtige Wort dafür ein (vgl. die Dehnung des Vokals *o* in *troppo* sowie das Verzögerungssignal *eh*). In Z11 springt ein Musiker für den Dirigenten ein und hilft ihm, sein momentanes *gap* zu füllen, indem er den Ausdruck *presto* anführt. In Z12 wiederholt der Dirigent den *gap filler* (*presto*) und komplettiert nun seine Feststellung aus Z08–10 mit dem neuen Wort *presto.* An dieser Stelle ist für den Dirigenten die Interaktion mit dem Konzertmeister abgeschlossen, in Z13 adressiert er nämlich eine andere Instrumentengruppe (*per viola*) und lokalisiert auch eine neue Stelle (*centouna*).

In Z14 spielt ein/e Musiker:in einen Ton – es könnte sich hier um ebendiese Stelle (*centouno*) handeln; der Dirigent geht jedoch nicht weiter darauf ein, sondern leitet in Z15 eine neue Beobachtung mit einem *forse* ein. Es kommt zu einer ähnlichen Situation wie in Z10: Der Dirigent sucht wiederum nach einem Wort auf Italienisch, das ihm nicht einfällt. Dieses Mal hilft ihm die Bratschistin in Z16 aus (*tutto in giù*), die in der ersten Reihe ganz rechts außen (vom Dirigenten aus betrachtet)

sitzt. Ähnlich wie in Z12 wiederholt der Dirigent auch in Z17 den Wortlaut (hier: der Bratschistin), auch wenn – anders als in Z11 – die Bratschistin in Z16 den *gap filler* mehr als Frage markiert. Anders als in dem Austausch zwischen Dirigent und Konzertmeister in Z01–12 spricht die Bratschistin hier nicht stellvertretend für ihre Instrumentengruppe, die Bratschen, sondern für sich selbst und verhandelt den Bogenstrich mit dem Dirigenten.

In Z18 gibt der Dirigent zu verstehen, dass er nicht damit einverstanden ist, dass alles mit einem Bogenstrich nach unten gespielt wird. Als Gegensatz dazu veranschaulicht er in Z20 gesanglich (*tram tram*) und gestisch, wie er es gerne haben möchte, und zwar einen Bogenstrich nach unten und einen Bogenstrich nach oben (vgl. die Bewegungen des Taktstocks in unterschiedliche Richtungen):



Abb. 25: Streichbewegung nach unten.



Abb. 26: Streichbewegung nach oben.

Hier kann auch von einem Kontrastpaar (*contrast pair* nach Weeks 1996: 273; Keevallik 2010: 403) gesprochen werden: Es handelt sich um zwei Versionen einer musikalischen Phrase, und zwar eine nicht präferierte und eine präferierte Version. Der Dirigent demonstriert in Z17–18 zuerst verbal die *alte, falsche* Version (‚Ist-Version'), gefolgt von der *neuen, richtigen* Version (‚Soll-Version'). In Z21 gibt die Bratschistin eine unverständliche Äußerung von sich, der der Dirigent in Z22 mit einem *no* widerspricht. In Z23 pflichtet die Bratschistin dem Dirigenten bei, dass seine vorgezeigte Version besser ist (*è meglio*), in Z24 bestätigt der Dirigent nochmals seine Meinung (*si è meglio*). Das, was nun in Z25–27 folgt, kann als Erklärung/Account dafür ausgelegt werden, warum der Dirigent für seine Version (die Soll-Version) plädiert. In Z27 vervollständigt der Dirigent seinen Account noch zusätzlich durch eine Geste, bei der er beide Arme nach vorne hin öffnet. In Z28 schließt die Bratschistin mit einem *sí sí* und hat wohl verstanden, was der Dirigent gerne hören (und auch sehen) möchte.

Dieses Beispiel illustriert, dass der Dirigent vielfältige Kommunikationspartner:innen in der Orchesterprobe hat. Und zwar klinken sich diese Kommunikati-

onspartner:innen in diesem Beispiel u. a. auch ein, wenn dem Dirigenten Ausdrücke in der Fremdsprache Italienisch fehlen oder nicht einfallen. Es bleibt aber nicht bei sprachlichem Aushelfen, sondern aus dem Sprachmangel heraus entwickeln sich neue Gespräche. Es zeigt sich, dass – auch wenn es in diesem Beispiel zu zwei Aushandlungsprozessen zwischen dem Dirigenten und dem Konzertmeister/der Bratschistin kommt – der Dirigent doch immer derjenige ist, der schlussendlich das Sagen hat. Dieser Umstand zeugt davon, wie klar die Rollen in der Orchesterprobe verteilt sind und wie deutlich Hierarchien aufgebaut sind.

4.3.10 Beispiel 15: *la seconda volta una prima di akka – Base code* Italienisch, gemischt mit gesanglichen Demonstrationen

Auch Beispiel 15 stammt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen*. In diesem Beispiel probt das Orchester *La danza* von Gioachino Rossini mit dem italienischen Gastdirigenten Roberto Molinelli, mit dem es bereits einige Projekte verwirklicht hat. In Bsp. 5 zeigte sich, dass Italienisch während der Probe klar als *base code* gehandhabt wird. Auch in diesem Beispiel ist Italienisch ganz klar Basissprache, es mischt sich aber noch ein weiterer Code in das Kommunikationsgeschehen, und zwar das Vorsingen, ein Code, der nur dem Dirigenten gehört (mit Ausnahme in Bsp. 12, wo der Solo-Cellist dem Dirigenten eine Stelle in seinen Noten vorsingt).

Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 5, 27072016, 0002
Dirigent: Roberto Molinelli
Sprachen in der Probe: **Italienisch**

01:36-02:29

01 D °h:: <<f> GRAZIE! prendiamo rossini per favore!>

((5.8’’, in denen die MM ihre Noten suchen, durcheinander sprechen, sich auf das Spielen vorbereiten))

02 D <<f> IO! ho ascoltato> <<dim> ieri> questo arrangiamento
03 del quale come vi dicevo non ho neanche la partitura,
04 (0.6) <<f> mi DOMANDAVO se FOSSE POSSibile la SECONDA volta>
05 &*=avete eh- anche voi il ritornello
&Blick-->links-->KM ----->
*dreht sich nach links ----->
06 e soprattutto dopo (l’esteso) c’è un ritornEllO,&*
----->&*
07 &(0.7)&
&dreht sich zum Dirigierpult&
08 <<f> la SEconda VOLTA una prima di A:KKA!

```
09       =se fosse possibile fare corONA sul !MI! (0.3) !SETTIMA!
10       (0.3) &!UN! (0.2) PA:::
               &bewegt Hände im Takt -->(13)
11        =e poi A:KKA più MOSSO
12       (.) !JAM!>
13       <<dim> tagida *~dagida dagida dagida dagida dagida de>&
                                                            ,,,&
                      *Blick-->links-->KM --------->
                       ~dreht sich nach links ----->
14       (.) per finIRE*~
         ------------->*~
15  KM   <<pp> sì>
16  D    &(0.4)&
         &dreht sich zum Dirigierpult&
17       come si fa di solito
18       <<f> mi sto domandando se è PO:SSIBILE,
19       (0.4) c'è ci FERMIA:MO (0.2) &<<h> SO:LO> <<t> la seconda volta>
                                       &streckt Zeigefinger und Mittelfinger
                                       der rechten Hand nach oben -->
20       (0.5) U:NA prima di akka&
                          ------>&
21       ci fermiamo &sul- la sulla seconda parte
                     &bewegt rechte Faust nach vorne ->
22       sul- sul=e:h quarto ottavo>&
                      ------------->&
23       &#sulla& *seconda parte della* ~battuta~ &coll'accordo di MI::
         &bewegt rechte Faust nach hinten&
                  *bewegt rechte Faust nach vorne*
                                         ~bewegt rechte Faust nach hinten~
                                                   &bewegt rechte Faust nach
                                                   vorne -------------->
    abb  #Abb.27
24  D    (0.8) mi SETTIMA& *tenuto*
         ---------------->& *bewegt rechte Faust nach hinten*
25       &=<<h> PA:::>& *<<t> !JAM!>
         &bewegt rechte Faust nach vorne&
                        *bewegt Hände im Takt -->
26       <<dim> tagida dagida dagida dagida dagida da>*
                                                  ---->*
27       <<dim> e finiamo.>
```

In diesem Beispiel erklärt der Dirigent den Musiker:innen, wie eine bestimmte Stelle im Stück gespielt werden soll und wie er ebendiese Stelle dirigieren wird. Bevor der Dirigent zu sprechen beginnt, spielen sich die Musiker:innen ein, reden durcheinander und bereiten sich auf das Spielen vor. Vorher hat das Orchester bereits ein

anderes Werk geprobt, es handelt sich hier also um den Übergang zwischen vorausgehendem und nächstem Stück. In Z01 unterbricht der Dirigent das Treiben der Musiker:innen durch einen Diskursmarker (*grazie*) und fordert die Musiker:innen auf, die Noten des Werks von Rossini, das für dieses Projekt vorgesehen ist, herauszunehmen. Daraufhin folgen 5.8sec, in denen die Musiker:innen die Noten suchen und durcheinander sprechen. In Z02 spricht der Dirigent lauter (vgl. <<*f*>), so als ob er die Handlungen der Musiker:innen übertönen (oder auch unterbinden) möchte. Ebenfalls in Z02 wird er leiser und spricht in Z03 in derselben Lautstärke weiter. In Z04 erhebt er seine Stimmlautstärke ein weiteres Mal und formuliert eine hypothetische Frage (*mi domandavo se fosse possibile*); es handelt sich hier um eine sehr höfliche, gewählte Ausdrucksweise. Dieser abgeschwächte, *hedgende* Turn kann als implizite Anweisung an das Orchester verstanden werden, dass genau so gespielt werden soll, wie nun folgen wird. Der Dirigent führt seinen Turn allerdings nicht zu Ende, sondern dreht sich in Z05 nach links – in die Richtung des Konzertmeisters – und stellt eine Frage zu dem, was in den Noten der Musiker:innen geschrieben steht (*avete anche voi il ritornello*). Es gibt keine verbale Antwort; auf der Videoaufnahme ist außerdem nicht ersichtlich, ob der Konzertmeister dem Dirigenten eine Geste oder einen Blick als Response gibt. Der Dirigent spricht in Z06 weiter, immer noch nach links gewandt, in der Pause in Z07 dreht er sich wieder zum Dirigierpult – in seine *home position* (Sacks/Schegloff 2002). In Z08–12 verändert sich die Stimmlautstärke des Dirigenten erneut (vgl. <<*f*>). Je nachdem, ob er sich an das gesamte Orchester oder nur an einzelne Musiker:innen, wie z. B. den Konzertmeister wendet, spricht er entweder lauter oder leiser. Außerdem zeigt er durch seine Körperpositur an, für wen seine Turns bestimmt sind: *home position* und nach vorne blickend für das gesamte Orchester vs. nach links gedreht und nach links blickend für den Konzertmeister.

In Z08 führt der Dirigent seinen begonnenen Turn aus Z04 zu Ende. Er recycelt die temporäre Angabe *la seconda volta* und fügt eine Lokalisierung hinzu (*una prima di akka*). Ähnlich greift er in Z09 den Ausdruck *se fosse possibile* aus Z04 ein weiteres Mal auf und gibt eine genaue Anweisung zu der Stelle (*fare corona sul mi settima*). In Z10 – wie auch in Z12 und 13 – singt der Dirigent die Stelle vor und bewegt die Hände gleichzeitig im Takt, so als ob er dirigieren würde (ohne dass das Orchester allerdings spielt, die Handbewegungen dienen hier rein zur Veranschaulichung). In Z11 fügt er noch eine verbale Anweisung ein (*e poi akka più mosso*) und schließt in Z14 mit einer verbalen Nachrahmung (*per finire*). Hier vermischen sich gleich drei unterschiedliche Modalitäten: Verbales, Gesungenes und Gestik. Außerdem dreht sich der Dirigent in Z13 wieder nach links zum Konzertmeister – und blickt auch in dessen Richtung – und erhält dieses Mal in Z15 ein *sì* von Letzterem als Rückversicherung für seine Anweisung. Hier zeigt/affirmiert der Konzertmeister die Rolle desjenigen, dem in der Orchesterprobe – neben dem Dirigenten – ein eventuelles Rederecht einzuräumen ist.

In Z16 dreht sich der Dirigent wieder in Richtung des Dirigierpults. An dieser Stelle könnte die Anweisung zu besagter Stelle bereits abgeschlossen sein, doch in Z17–27 wird dieselbe Stelle ein weiteres Mal instruiert, mit fast identischer Formulierung und identischem Vorsingen wie in Z08–14. Was sich dieses Mal ändert, ist in Z19 das Hervorheben der *seconda volta* durch das Voranstellen des Ausdrucks *solo* (hier handelt es sich um eine präzisere Lokalisierung, denn die Stelle wird zwei Mal gespielt), bei dem die Stimmtonhöhe markant nach oben geht, sowie durch eine unterstützende Geste (vgl. das Strecken des Zeigefingers und des Mittelfingers nach oben, womit der Dirigent eine Zwei für *seconda volta* darstellt). Außerdem kommen in Z22–23 verbale Ergänzungen hinzu (*sul quarto ottavo* und *sulla seconda parte della battuta*), wie auch die Bewegungen des rechten Arms – mit der rechten Hand zu einer Faust geformt – nach vorne und nach hinten (Z21–25):



Abb. 27: Bewegung der rechten Faust.

Durch diese Geste betont der Dirigent bestimmte Teile seiner Anweisung und hebt dadurch besonders wichtige Aspekte hervor, im Sinne seiner *professional vision* (Goodwin 1994). Auffällig ist auch, dass der Dirigent sein Vorsingen in Z25–26 – im Vergleich zur gesungenen Demonstration in Z12–13 – abkürzt, es fehlt eine gesungene Silbe (*dagida*). Warum das Vorsingen in Z25–26 unvollständig bleibt, kann ebenfalls auf die *professional vision* des Dirigenten zurückgeführt werden. Das, was wichtig ist, stellt er in den Vordergrund: der Ton *mi*, veranschaulicht durch die gesungene Silbe *pa* in Z10 und Z25 und außerdem noch unterstützt durch die Bewegung der rechten Faust nach vorne in Z25. Das hingegen, was weniger wichtig ist, wird in den Hintergrund gerückt: die gesungenen Lautfolgen, die der Dirigent in einem *diminuendo* in Z13 und Z26 illustriert. In Z27 schließt der Dirigent die Instruktionssequenz durch eine Art Orientierungsäußerung (*e finiamo*) ab.

Wir haben bereits beobachtet, dass die Praktik der Redundanz/des Wiederholens bestimmend für Orchesterproben ist. Es zeigte sich, dass derselbe Inhalt mit unterschiedlichen Codes wiederholt transportiert werden kann. Auch in diesem Beispiel ist dies der Fall: Auf eine verbale Anweisung folgt eine gesungene Instruktion, die dasselbe Konzept (den Ton *mi* das zweite Mal vor dem Buchstaben H in der Partitur länger aushalten und danach *più mosso* weiterspielen) vermittelt. Interessant

ist hier außerdem, dass sich diese Abfolge von Verbalem und Gesungenem zweimal hintereinander in ähnlicher Art und Weise abzeichnet. Das kann damit erklärt werden, dass das, was der Dirigent instruiert, so nicht in der Partitur geschrieben steht. Wohingegen in anderen Beispielen (vgl. etwa Bsp. 5, 8 oder 13) die Anweisungen der Dirigent:innen bereits in ähnlicher Form in der Partitur vermerkt sind.

4.3.11 Beispiel 16: *this is a different version; bisschen anders die version* – Englisch mit allen, Deutsch mit einem einzelnen Musiker

Beispiel 16 ist als letztes Beispiel in diesem empirischen Teil zur gelebten Mehrsprachigkeit in Orchesterproben ebenfalls einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* entnommen. In diesem Beispiel probt das Orchester die *Symphonie Nr. 1 in D-Dur ‚Titan‘* von Gustav Mahler mit der deutschen Dirigentin Sybille Werner. In Bsp. 5 wurde als Sprache für die Probe Englisch ausgehandelt. Auch in dem Beispiel unten, das nach einer Probenpause beginnt, spricht die Dirigentin weiterhin Englisch und bestätigt dadurch diese ausgehandelte Sprache als Basissprache. Erst als ihr ein Musiker (im Transkript mit „T“ für Trompeter gekennzeichnet) auf Deutsch eine Frage zum Werk stellt (in Z18), switcht auch die Dirigentin ins Deutsche und damit in ihre Erstsprache.

```
Haydn Orchester Bozen, Aufnahme 1, 15072016, 0001
Dirigentin: Sybille Werner
Sprachen in der Probe: Englisch, Deutsch

00:00-01:18

((10.0'', in denen die MM murmeln, durcheinander spielen, Gespräche in Grüppchen
führen, sich auf das Spielen vorbereiten))

01   D    &<<f> this is what i have to conduct from,
          &hält Partitur nach oben ---------------->
02        (0.5) mahler's MANUscript!>&
                         ----------->&
03        &(0.6)&
          &legt Partitur auf das Dirigierpult&
04        which SOMEtimes is interesting when he puts
05        &#(0.7) the oboes on the BOTTOM&
          &bewegt rechte Hand mit Taktstock nach unten&
     abb   #Abb.28
06   D    &*#and he&* ~inverts~ the HORNS and the <<h> trumpets,>
          &bewegt linken Arm zur Brust&
           *bewegt rechten Arm nach oben*
```

```
                    ~bewegt linken Arm nach vorne~
     abb    #Abb.29
07   D     &(1.0)
           &blättert in Partitur ->(09)
08         it's really a challenge.
09         (2.0)&
           ---->&

((8.2'', in denen die Dirigentin zum Orchester blickt, während sich die MM auf das
Spielen vorbereiten))

10   D     now this is a <<h> DIFFERENT version> <<t> of mahler>
11         <<dim> than we usually (0.2) are used to,>
12         &(1.3) this is the HAMburg version (0.3) of eighteen ninety three&
           &blättert in Partitur&
13         =where you still have a (0.5) a SMALLER instrumentation,
14         a LO:T more DOUBLING
15         (0.4) the MU:SIC is about the same except for the very end,
16         (1.0) but if you THINK you know mahler (well)
17         you might f:- (.) be surpri:sed.
18   T     (0.2) xxx eine fra:ge [(also)]
19   D                           [ja!   ]
20   T     am anfang is- ist es (.) xxx einwürfe von den trompeten
21   D     (.) ja!
22   T     =sind die aus der fer[ne xxx    ]
23   D                          [ne: die s:-]
24         die sind im orchESTER (.) [mit      ]
25   T                               [das heißt]
26         (wir sind) nur ZWEI spielen xxx
27   D     JA! (.) sind nur zwei stück
28   T     (1.3) xxx
29   D     in DIEser versio:n sinds nur zwei stück
30         §((nickt und lächelt))
     m*    §♪((spielt))♪ -------->>
31         sind auch nur VIER hörner keine sieben hörner,
32         (5.6) bisschen anders die version.
```

In diesem Beispiel erklärt die Dirigentin dem Orchester, was es mit der Version der Partitur, mit der sie das Werk von Mahler dirigiert, auf sich hat (Z01–17). Dabei spricht sie durchgängig auf Englisch, die Namen des Komponisten (*mahler* in Z02, 10 und 16) und die Werksbezeichnungen (*hamburg version* in Z12) sind in den englischen Diskurs eingebettet. Gleichzeitig hält sie in Z01–02 ihre Partitur nach oben, sodass die Musiker:innen das Manuskript und die Noten auch sehen können, in Z03 legt sie sie wieder auf ihr Dirigierpult und benutzt in Z05–06 unterstützende Gesten für ihre Erklärungen:



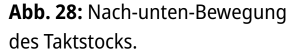


Abb. 28: Nach-unten-Bewegung des Taktstocks.



Abb. 29: Nach-oben-Bewegung des rechten Arms.

Nach einem Blättern in der Partitur in Z07, einer Feststellung zum Werk in Z08 (*it's really a challenge*) und 8.2sec, in denen die Dirigentin zum Orchester blickt und sich die Musiker:innen auf das Spielen vorbereiten, fügt die Dirigentin in Z10 eine Weiterführung ihrer Erklärung an – immer noch auf Englisch. Erst in Z17 schließt sie ihre Anmerkungen mit einer fallenden Intonation (vgl. den Punkt am Ende der Zeile) ab. Nach einer kurzen Pause leitet ein Trompeter eine Frage an die Dirigentin auf Deutsch durch ein *PrePre*[181] ein (*xxx eine Frage*). Hier spricht der Trompeter Deutsch, um Komplizität mit der Dirigentin anzuzeigen. Durch das anschließende *ja* in Z19 geht die Dirigentin auf das Angebot des Trompeters, in dieser Art Nebensequenz – aber immer mit dem Orchester als Publikum – auf Deutsch zu sprechen, ein. Der gesamte Dialog zwischen Dirigentin und Trompeter von Z18 bis Z30, wo die Dirigentin den Austausch mit einem Lächeln und Nicken abschließt, läuft auf Deutsch ab. Für beide – sowohl für die Dirigentin als auch für den Trompeter mit Deutsch als L1 – ist diese Sprachwahl die *natürlichste* (vgl. Lavric 2008a) und deshalb wohl auch jene, die für diese Interaktionskonstellation in Frage kommt. Außerdem betrifft die Frage des Trompeters nur die Trompeten selbst, deshalb ist es auch nicht zwingend nötig, dass die restlichen Musiker:innen verstehen (dazu müsste die Kommunikation auf Englisch oder Italienisch ablaufen), was in dem

181 Vgl. *Preliminaries to Preliminaries* nach Schegloff (1980), die häufig als metadiskursive Äußerungen auftreten und eine bestimmte Handlung projizieren, wie in unserem Beispiel eine Frage. Auf die Projektion folgen jedoch zunächst noch eine oder auch mehrere andere Aktivitäten – wie die Ausführung des Trompeters in Z20 oder die Ratifizierungen der Dirigentin in Z19 und 21 –, bevor die angekündigte Handlung realisiert wird, und zwar die Frage in Z22.

Austausch zur Debatte steht. Trotzdem stellt sich die Frage, ob der andere, zweite Trompeter, der an der besprochenen Stelle ebenfalls spielen soll, Deutsch versteht und damit auch dem Austausch zwischen der Dirigentin und seinem Kollegen folgen kann.

Interessant ist, dass die Dirigentin in Z31 und 32 noch auf Deutsch weiterspricht, obwohl der Dialog mit dem Trompeter bereits beendet ist. Der Austausch fungiert wohl als Trigger für das Deutsche, eine Rückkehr in die Basissprache Englisch scheint (noch) nicht in Frage zu kommen (vgl. „Umschaltträgheit" nach Lavric 2008a: 251). Während das *participant related* Code-switching in Bsp. 7, 11 und 12 klar abgegrenzt ist gegenüber der Kommunikation mit allen Musiker:innen, wird in diesem Beispiel die Sprache von einem Teilnehmer:innen-Format ins andere übernommen.

4.4 Zusammenfassung: Wie mehrsprachige Interaktion in der Orchesterprobe funktioniert

In diesem abschließenden Kapitel zum Thema Mehrsprachigkeit in der Orchesterprobe sollen nochmals die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst werden. Dabei wird in einem ersten Schritt der Fokus auf den Eigenheiten der einzelnen Dirigent:innen liegen, in einem zweiten Schritt wird auf die Funktionen und Rollen der einzelnen Sprachen und Codes näher eingegangen. Außerdem werden die Beobachtungen zum *participant related* Code-switching – u. a. auch in Zusammenhang mit der Interaktionsordnung in der Orchesterprobe – diskutiert. Abschließend soll eine *Simplest Systematics* (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) für den mehrsprachigen Charakter von Orchesterproben konzipiert werden.

4.4.1 Der Umgang mit Mehrsprachigkeit

Jede/r Dirigent:in in den untersuchten Beispielen geht anders mit dem mehrsprachigen Charakter der Orchesterprobe um:

Beim italienischen Dirigenten Gianandrea Noseda, der mit dem *Orchestre de Paris* (Französisch als Arbeitssprache) arbeitet, zeichnet sich in den Proben Französisch als (fragile) Basissprache ab. Mehr noch, das Sprechen, Erklären und Anweisen auf Französisch scheint eher eine Bemühung in der Hitze des Gefechts zu sein, denn bei *gaps* weicht der Dirigent oft auf seine Erstsprache Italienisch oder auf Englisch als Lingua franca aus. Auch zur Diskursmarkierung setzt er Italienisch oder Englisch ein. Der Dirigent versteht es außerdem, italienische Fachtermini geschickt in einen französischen Kontext einzubetten, so wie es etwa in Bsp. 6

(z. B. *la prochaine fortissimo*) der Fall ist. Interessant ist auch der Mix an Sprachen (Französisch, Englisch und Italienisch), der in Bsp. 7 – in Verbindung mit Mitsingen – während des Musizierens zum Einsatz kommt. Hier ist kein klares Sprachwahl-Muster erkennbar, was wohl auch damit zusammenhängt, dass sich der Dirigent auf mehrere Dinge gleichzeitig konzentrieren muss: Dirigieren, Mitsingen, Anweisen und Evaluieren während des Musizierens.

Der niederländische Dirigent Antony Hermus, der in unseren Beispielen das *Orchestre de l'Opéra de Rouen* (Französisch als Arbeitssprache) dirigiert, ist ebenfalls bemüht – mehr als der Italiener Noseda – auf Französisch zu sprechen. Trotzdem setzt auch er Diskursmarker nicht in der Arbeitssprache des Orchesters, sondern auf Englisch ein. Außerdem benutzt er für Lokalisierungen niederländische Namen (etwa *Dirk* in Bsp. 9 oder *Gerard* in Bsp. 10) stellvertretend für Buchstaben in der Partitur. Auffällig bei Hermus ist der verstärkte Einsatz des Englischen sowie gesanglicher Demonstrationen in Bsp. 9 (z. B. *ta ta ti to ta*, in Verbindung mit einer Geste der rechten Hand), und zwar als Kompensation für sprachliche Defizite in der eigentlichen Basissprache Französisch. Dies führt sogar so weit, dass der Dirigent in Bsp. 10 Französisch aufgibt und zu Englisch übergeht. Die Erstsprache des Dirigenten – Niederländisch – zeigt sich auch in Bsp. 11 und 12, wo er sich mit dem Solocellisten, der ebenfalls Niederländer ist, auf Niederländisch austauscht. Hier kommt es zu einer klaren Abgrenzung gegenüber der Kommunikation mit dem gesamten Orchester, in Verbindung mit Blickrichtung, Körperposition und Sprachwahl (Niederländisch im Gegensatz zu den Sprachen, die sich an alle richten: Französisch und/oder Englisch). Insgesamt lässt sich beobachten, dass für den Dirigenten Hermus die natürlichste Sprachwahl Englisch wäre, er aber aus Entgegenkommen Französisch spricht. Diese Sprachwahl hängt eng zusammen mit der Face-Wahrung des Dirigenten (vgl. Lavric 2007). Indem er dem Orchester mit Französisch entgegenkommt, *bedroht* (*face threatening* nach Brown/Levinson 1978/1987) er zwar sein eigenes *negative face* – im Sinne der Einschränkung seiner Freiheit, eine Sprache zu wählen oder auch nicht. Gleichzeitig trägt er aber zur Aufrechterhaltung des eigenen *positive face* und des *positive face* des Orchesters bei. Und zwar fühlen sich die Orchestermusiker:innen geschätzt und in ihrer Sprache bestärkt, der Dirigent selbst vermittelt ein positives Bild von sich als höfliche und zuvorkommende Person (vgl. Lavric 2007).

Der estnische Dirigent Arvo Volmer, Chefdirigent des *Haydn Orchester Bozen* (Italienisch als Arbeitssprache), spricht in den untersuchten Probenausschnitten fast ausschließlich in Italienisch – mit Ausnahme von englischen Diskursmarkern. In den Beispielen (vgl. Bsp. 3, 13 und 14) lässt sich beobachten, dass Volmer eine sehr gute und flüssige Kompetenz in Italienisch hat. Die Konsequenz, mit der er die Arbeitssprache des Orchesters durchhält, vereinfacht die Kommunikation und führt gleichzeitig dazu, dass er in dieser Sprache in Übung bleibt (vgl. den Sprach-

wahlfaktor „Übung“ nach Lavric 2008a: 250). Italienisch ist für diese Teilnehmer:innen-Konstellation die natürlichste Sprachwahl, da das Produkt der Kompetenzen am höchsten ist (vgl. Bäck 2004; Lavric 2008a). Die Sprachwahlfaktoren *Entgegenkommen* und *Natürlichkeit* fallen hier zusammen.

Ähnliches zeigt sich beim italienischen Dirigenten Roberto Molinelli, der in den untersuchten Beispielen ebenfalls das *Haydn Orchester Bozen* dirigiert. Auch er spricht während der Probe fast durchgehend Italienisch – mit Ausnahme des fachsprachlichen englischen Terminus *woodblocks* in Bsp. 4. Seine Erstsprache deckt sich mit der Arbeitssprache des Orchesters, deshalb kommt auch keine andere Sprache für die Kommunikation in der Probe in Frage, Italienisch ist die natürlichste Sprachwahl. Es kommt aber durchaus vor, dass sich ein weiterer Code in das Interaktionsgeschehen mischt, wie das Vorsingen als instruierender Code in Bsp. 15.

Nicht zuletzt probt auch die deutsche Dirigentin Sybille Werner mit dem *Haydn Orchester Bozen*. Dabei wird zu Beginn der ersten Probe – in Bsp. 5 – die Sprache für die Probe zwischen Dirigentin und Konzertmeister ausgehandelt und Englisch als *base code* festgelegt. Interessant ist, dass die Dirigentin in Bsp. 16, nach dem Dialog auf Deutsch mit einem Trompeter, noch in der deutschen Sprache verweilt, auch wenn sich das Teilnehmer:innen-Format von *one-face-to-one-face* zu *one-face-to-many-faces* ändert und für letzteren Fall Englisch fixiert wurde. Deutsch fungiert für diese Weiterführung wohl als Trigger, die Dirigentin scheint eine Rückkehr ins Englische (noch) etwas hinauszuzögern (vgl. „Umschaltträgheit“ nach Lavric 2008a: 251).

Zum einen lässt sich demnach feststellen, dass die persönlichen Stile der Dirigent:innen von den persönlichen Repertoires bestimmt sind. Es kommt also je nach sprachlichem Hintergrund und je nach Orchester die eine oder andere Sprache aus dem persönlichen Repertoire mehr oder weniger zum Tragen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Sprachwahl aus dem Repertoire des/der Dirigent:in und der Kenntnis der Repertoires der Musiker:innen prädiziert werden kann (vgl. auch Lavric 2000, 2003, 2008a). Ein Beispiel hierfür wäre, dass, wenn es eine gemeinsame, geteilte Erstsprache zwischen Dirigent:in und Orchester gibt, grundsätzlich und selbstverständlich in dieser kommuniziert wird. Eine Frage, die sich aus dem Korpus heraus stellt, betrifft die Einzelkommunikation des/der Dirigent:in mit einem/einer Musiker:in. Solche *Apartés* sind grundsätzlich sehr selten (außer vielleicht mit dem/der Konzertmeister:in), aber es scheint so, dass die Wahrscheinlichkeit für einen solchen Dialog größer ist, wenn – wie in Bsp. 16 – beide dieselbe L1 haben. Die Frage könnte noch vertieft werden: Würde der Trompeter in Bsp. 16 die Frage auch an die Dirigentin stellen, wenn er nicht die Erstsprache mit ihr teilte? Die Antwort auf diese Frage muss wohl offenbleiben. Es ist aber durchaus möglich, dass einzelne Musiker:innen – etwa der Konzertmeister oder die Bratschistin in

Bsp. 14 – in ihrer Erstsprache Italienisch, die auch Arbeitssprache des Orchesters ist, in einen Austausch mit dem Dirigenten treten, auch wenn diese Sprache nicht die gemeinsame L1 darstellt.

4.4.2 Rollen der einzelnen Sprachen und Codes

Wir haben zu Beginn dieses Analysekapitels die Frage gestellt, ob man in der Orchesterprobe von einer grundsätzlich vorherrschenden Basissprache ausgehen kann. Nach der Untersuchung ausgewählter Beispiele kann diese Frage mit ja beantwortet werden, denn es kann in allen Beispielen eine Art *base code* (z. B. Französisch, Italienisch, Englisch) ausgemacht werden, auch wenn dieser nicht immer hundertprozentig durchgehalten wird. In diese Basis- oder Arbeitssprachen werden andere, weitere Sprachen und Codes eingeswitcht, die im Folgenden einzeln – immer in ihrer Funktion für die Basissprache – genauer betrachtet werden sollen. Außerdem hatten wir gefragt, ob die Basissprache immer mit der Arbeitssprache des Orchesters identisch ist. Die Antwort ist: ja, immer dann, wenn der/die Dirigent:in diese Arbeitssprache ausreichend gut beherrscht. Andernfalls wird auf die universelle Lingua franca Englisch ausgewichen (vgl. Bsp. 5, 10, 16).

Italienisch tut sich in allen Beispielen ganz klar als Sprache für Fachterminologie hervor, alle Dirigent:innen des Korpus verwenden vorwiegend italienische fachsprachliche Ausdrücke. Daneben werden auch englische, deutsche und französische fachsprachliche Termini eingesetzt, etwa *woodblocks* in Bsp. 4, *abphrasieren* in Bsp. 12 und *gavotte* in Bsp. 13. Italienisch kann außerdem als Sprache der Kommunikation fungieren, so bei den Dirigenten Volmer (Bsp. 3, 13, 14) und Molinelli (Bsp. 4, 15).

Englisch hat zum einen den Status einer Lingua franca (in Bsp. 5 und 16 mit der Dirigentin Werner), zum anderen fungiert das Englische als Art *Ausweichsprache*, auf die Dirigent:innen dann zurückgreifen, wenn die Sprachkenntnisse in der Arbeitssprache des Orchesters nicht mehr ausreichen, um erfolgreich kommunizieren zu können (vgl. die Dirigenten Noseda und Hermus). Außerdem werden englische Ausdrücke als Diskursmarker eingesetzt (Bsp. 1, 2, 6, 9, 10 und 13), da sie den Dirigent:innen wohl schneller einfallen als die entsprechenden Diskursmarker in den jeweiligen Arbeitssprachen der Orchester.

Französisch fungiert als (fragile) Basissprache in den Beispielen mit den Dirigenten Noseda und Hermus. Die beiden Dirigenten versuchen die Basissprache (Französisch) der Orchester so gut es ihnen gelingt durchzuhalten, sie switchen aber immer wieder ins Englische oder verwenden andere bedeutungstragende Codes (vgl. dazu den Absatz weiter unten), um ihre mangelnden Sprachkenntnisse oder momentanen Kompetenzlücken auszugleichen.

Auch Deutsch und Niederländisch sind als Sprachen in den untersuchten Beispielen vertreten. Beide Sprachen tauchen in Situationen von Code-switching auf, etwa das Niederländische in Bsp. 11 und 12 sowie das Deutsche in Bsp. 16. Daneben wird Deutsch in Bsp. 5 zur Aushandlung einer Sprache für die Probe verwendet.

Zu diesen fünf Sprachen, die von den Dirigent:innen in den untersuchten Beispielen verwendet werden, gesellen sich noch weitere bedeutungstragende und -vermittelnde Codes, wie Gestik, Mimik, körperliches Tun, Körperpositionen, gesangliche Demonstrationen und auch Dirigieren. Diese Codes der Dirigent:innen können für sich stehen, etwa in sog. *syntactic-bodily gestalt[en]* (Keevallik 2015), wo sie verbale Einleitungen oder Rahmenhinweise (*keying device*) zu Ende führen/vervollständigen. Sie können aber auch in Verbindung mit Sprache auftreten oder untereinander kombiniert werden – z. B. Gestik und Singen –, um ein bestimmtes Konzept zu spezifizieren. Es fällt auf, dass die Dirigent:innen des Korpus häufig denselben Inhalt mit unterschiedlichen Codes (Sprache, Singen, Gesten, körperliches Tun) wiederholend oder synchron vermitteln. Dies lässt die Hypothese zu, dass die Praktik der Redundanz oder des Sich-Wiederholens für eine Orchesterprobe kennzeichnend ist.

Nicht zuletzt kann es zu Reparaturen von einer Sprache in die andere kommen: In Bsp. 5 korrigiert die Dirigentin Werner einen deutschen Ausdruck (*wellenartig*) mit einem englischen Ausdruck (*like waves*), in Bsp. 9 tauscht der Dirigent Hermus eine englische Äußerung (*can we play*) gegen eine französische ein (*c'est possible de jouer*).

4.4.3 *Participant related* Code-switching und Interaktionsordnung

In den analysierten Beispielen spielt außerdem das *participant related* Code-switching eine Rolle. Die oben genannten Beispiele 11, 12 und 16, in denen Niederländisch und Deutsch vorkommen, sind Fälle von *participant related* Code-switching. Dabei ändert sich das Teilnehmer:innen-Format, und zwar häufig vom multiplen Format der Kommunikation des/der Dirigent:in mit dem gesamten Orchester zu einer dyadischen Interaktionssituation (entweder Dirigent:in und mehrere Musiker:innen oder Dirigent:in und einzelne/r Musiker:in), wobei das Orchester immer in der Funktion des Publikums bleibt. Solche Code-switching-Situationen sind als Nebensequenzen in das Probengeschehen eingefügt, der Übergang ist fließend. Weniger als Nebensequenzen, aber doch als kurze Ausflüge, können jene Situationen bezeichnet werden, wo einzelne Musiker:innen den jeweiligen Dirigent:innen bei sprachlichen Lücken (*gaps*) sprachlich aushelfen. Beispielsweise hilft der Konzertmeister dem Dirigenten Hermus in Bsp. 10 mit der Benennung *ghé* aus, oder ein Musiker dem Dirigenten Volmer in Bsp. 14 mit dem Terminus *presto.* Dabei hat der/die Konzertmeister:in ganz andere Rederechte als einzelne Musiker:innen, denn er:sie repräsentiert das gesamte Orchester und stellt bei musikalischen Fragen die

erste Ansprechperson für den/die Dirigent:in dar. Während einzelne Musiker:innen mehr nur sprachlich aushelfen, ohne in einen Dialog mit dem/der Dirigent:in zu treten, steht es dem/der Konzertmeister:in zu, das Rederecht zu ergreifen und sich mit dem/der Dirigent:in auch über einen längeren Zeitraum auszutauschen (vgl. etwa Bsp. 5, wo der Konzertmeister und die Dirigentin die Arbeitssprache für die Probe aushandeln, oder Bsp. 14, wo der Konzertmeister von sich aus ein musikalisches Problem anspricht und mit dem Dirigenten diskutiert). Ebenfalls interessant ist das *gap* des Dirigenten Volmer in Bsp. 14, das den Startpunkt für eine neue Kommunikation darstellt. Die Bratschistin hilft dem Dirigenten mit dem Ausdruck *tutto in giù* aus, der Dirigent übernimmt den Terminus und nutzt die Gelegenheit, um mit der Bratschistin ein Gespräch zu beginnen. Hier stört die mangelnde Sprachbeherrschung des Dirigenten die Kommunikation nicht unbedingt, sondern kann vielmehr Anknüpfungspunkt für weitere Kommunikationssituationen sein.

4.4.4 *A Simplest Systematics for the plurilingual character of orchestra rehearsals*

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse kann eine *Simplest Systematics for the plurilingual character of orchestra rehearsals* – in Anlehnung an Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) – erstellt werden (vgl. Tab. 4).

Die Abbildung lässt sich wie folgt interpretieren:

1) Italienisch steht als Fachsprache übergeordnet über dem gesamten Probengeschehen.
2) Eine erste einfache Frage, die gestellt werden muss, ist, ob sich der/die Dirigent:in und das Orchester bereits kennen. Falls ja, so können (sprachliche) Lösungen aufbauend auf vorigen Probenerfahrungen herangezogen werden. Falls nein, müssen neue Lösungen gefunden werden.
3) In beiden Fällen spielt jedoch eine Rolle, wie gut der/die Dirigent:in die Arbeitssprache des Orchesters beherrscht:
   a) Wenn die Arbeitssprache des Orchesters mit der Erstsprache des/der Dirigent:in identisch ist, so stellt diese Sprache die natürlichste, selbstverständlichste für die Probenkommunikation dar. Das heißt auch, wenn ein/e italienische/r Dirigent:in mit einem italienischen Orchester Italienisch spricht (vgl. den Dirigenten Molinelli), dann läuft das auf dasselbe hinaus, wie wenn ein/e französische/r Dirigent:in mit einem französischen Orchester Französisch spricht.[182]

182 Letztere Konstellation kommt im Korpus der vorliegenden Arbeit nicht vor, es kann aber angenommen werden, dass die Sprachwahl und die Kommunikation ähnlich verlaufen.

Tab. 4: A Simplest Systematics for the plurilingual character of orchestra rehearsals.

A Simplest Systematics for the plurilingual character of orchestra rehearsals			
0) Italienisch als Fachsprache			
1) Kennen sich der/die Dirigent:in und das Orchester?			
JA Auf Lösungen des vorigen Mals kann zurückgegriffen werden		**NEIN** Es müssen neue Lösungen gefunden werden	
↓		↓	
2) Wie gut kann der/die Dirigent:in die Arbeitssprache des Orchesters?			
a) Die Arbeitssprache des Orchesters ist identisch mit der Erstsprache des/der Dirigent:in.	**b)** Der/die Dirigent:in kann die Arbeitssprache des Orchesters sehr gut.	**c)** Der/die Dirigent:in kann die Arbeitssprache des Orchesters mangelhaft.	**d)** Der/die Dirigent:in kann die Arbeitssprache gar nicht.
Natürlich, selbstverständlich	Entgegenkommen, Natürlichkeit/ Effizienz[183]	Viel Entgegenkommen, aber eventuell ist eine andere Sprache natürlicher/ effizienter	Ausweichen auf eine Lingua franca (Englisch)

Arbeitssprache als *base code*

Englisch als *base code*

Code-switching

Code-switching

Andere symbolische Ressourcen

Andere symbolische Ressourcen

183 Der Sprachwahlfaktor Entgegenkommen bedeutet, dass jene Sprache gewählt wird, von der man meint, dass sie der/die Gesprächspartner:in bevorzugt. Der Sprachwahlfaktor der Natürlichkeit kommt zum Tragen, wenn in einer gemeinsamen Erstsprache kommuniziert wird; von Effizienz kann gesprochen werden, wenn die Kommunikation in einer Sprache abläuft, die sich aus dem Produkt der Sprachkenntnisse der am Gespräch Beteiligten ergibt (vgl. Lavric 2008a: 250). Zu den Sprachwahlfaktoren vgl. auch das Theoriekapitel zu Mehrsprachigkeit (Kap. 3).

Tab. 4 (continued)

3) Sprachen beim/bei der Konzertmeister:in, bei Sänger:innen und Solist:innen	
d) Der/die Dirigentin und sein/ihr Gegenüber kommunizieren in einer geteilten Erstsprache.	**e)** Der/die Dirigent:in und sein/ihr Gegenüber kommunizieren in einer anderen Sprache, die von den üblichen Sprachwahlfaktoren (Natürlichkeit, Entgegenkommen usw.) bestimmt wird.
Participant related Code-switching	

b) Der/die Dirigent:in beherrscht die Arbeitssprache des Orchesters sehr gut. In diesem Fall geschieht die Sprachwahl auf der Grundlage von Natürlichkeit und Entgegenkommen.

c) Der/die Dirigent:in hat mangelhafte Kenntnisse in der Arbeitssprache des Orchesters. Er:sie spricht die Sprache aus Entgegenkommen, aber es kann durchaus sein, dass eine andere Sprache natürlicher für ihn/sie wäre. Die Wahrscheinlichkeit, dass der/die Dirigent:in öfters in eine andere Sprache (z. B. Englisch) switcht, ist hier höher als in den ersten beiden Fällen.

d) Der/die Dirigent:in kann die Sprache des Orchesters gar nicht. Ist dies der Fall, so wird auf eine andere Sprache (Englisch) als Lingua franca ausgewichen.

5) In den Fällen a), b) und c) ist die Arbeitssprache des Orchesters auch Basissprache in der Probe. Das Gewicht der Arbeitssprache als Basissprache sinkt mit abnehmenden Sprachkenntnissen des/der Dirigent:in, gleichzeitig steigt die Tendenz zum Code-switching und zur Verwendung anderer symbolischer Ressourcen, wie Singen, Gestik, Mimik, körperliches Tun. Diese Codes spielen in der Kommunikation in Orchesterproben immer eine Rolle, sie erhalten aber eine größere Bedeutung, je mangelhafter die Kompetenzen des/der Dirigent:in in der Arbeitssprache sind.

6) Im Fall d) wird Englisch zur Basissprache. Auch hier können Elemente des Code-switching und aus anderen symbolischen Ressourcen mit in die Kommunikation einfließen.

7) Als *base codes* setzen sich in der Orchesterprobe entweder die Arbeitssprache des Orchesters oder Englisch durch, andere Sprachen kommen als Basissprachen nicht in Frage.

8) Wichtig sind auch die Sprachen im Repertoire des/der Konzertmeister:in, der Gesangssolist:innen und der Instrumentalsolist:innen in dyadischen Interaktionssituationen (Dirigent:in – Konzertmeister:in, Dirigent:in – Solist:in/Solist:innen), soweit der/die Dirigent:in darüber Bescheid weiß. Für diese Art

von Kommunikation wird eine Sprache gewählt, die von den Repertoires auf beiden Seiten abhängig ist. Es kann sich um eine geteilte Erstsprache handeln oder es kann eine andere Sprache zum Einsatz kommen, deren Wahl mit den Faktoren Natürlichkeit oder Entgegenkommen zusammenhängt (vgl. Lavric 2000). In beiden Fällen handelt es sich um ein *participant related* Code-switching.

5 Instruktionssequenzen

5.1 Instruktionsspezifische Merkmale von Orchesterproben

Wir haben bereits im Kapitel zur Mehrsprachigkeit gesehen, dass Orchesterproben zu einem großen Teil aus Anweisungen, Instruktionen und Korrekturen des/der Dirigent:in zur Performance der Musiker:innen bestehen. Instruktionen veröffentlichen und intersubjektivieren, was der/die Dirigent:in von den Musiker:innen hören möchte. Sie können als Durchführungsanweisungen der gewünschten Umsetzung bezeichnet werden. Das zeigt das folgende Beispiel, das aus einer Probe des *Orchestre de Paris* (Dirigent: Gianandrea Noseda, ital. Gastdirigent) stammt. Der ausgewählte Ausschnitt ist einer Unterbrechungsphase entnommen, in der der Dirigent zwei Instrumentengruppen (die Oboen und die Hörner) zu einer Stelle instruiert, die bereits gespielt wurde:

```
01   MM   ♪((spielen))♪
02   D    &%okay& *(0.5)* c'est bon (0.5)
     d    &lässt Arme nach unten sinken&
                  *klatscht*
     mm    %♪((spielen 4.5''))♪ ------->

(24.5'', in denen der Dirigent eine Instruktion an das gesamte Orchester richtet)

03   D    la:: (.) à: à trente-huit
04        les oboes e:::t les cors
05        (0.5) e::h (0.4) e:h trente-huit
06        la acciaccatura (.) ON the beat
07        (1.5) &TE:& *#da da da da de da:* (.) ~¤#↑EH~¤
                &dreht linke Hand am Ohr&
                      *bewegt linke Hand nach vorne*
                                                ~dreht rechte Hand am Ohr
                                                nach vorne~
                                                 ¤hebt Schultern¤
     abb              #Abb.31                     #Abb.32
08   D    (.) TI: #da da da da de da: (.) #↑EH
     abb          #Abb.31                 #Abb.32
09   D    &<<acc> ti: da da da da da da>&
          &blickt auf Partitur&

(9.6'', in denen der Dirigent eine Instruktion an die Fagotte und die Bratschen
richtet)

10   D    &trente-huit (1.2)
          &streckt Arme nach außen ---->(12)
```

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-005

```
11   M*   ♪((spielt))♪
12   D    (1.0)& *sì eh* ~¤(0.5)~¤
          ---->& *bewegt linke Hand auf Kopfhöhe nach hinten*
                         ~#gibt mit linker Hand einen Impuls nach hinten~
                          ¤hebt linke Schulter¤
     abb                  #Abb.33
13   D    &(1.0)& trente-huit *(2.5) <<p> trois>
          &streckt Arme nach außen&
                              *dirigiert --->(17)
14   MM   (1.5) ♪((spielen 11.0''))♪
15   D    [melodico:!         ]
16   MM   [♪((spielen 0.5''))♪]
17   MM   ♪((spielen 16.5''))♪*
     d              -------->*
18   D    %<<p> sì> ((nickt mit Kopf, winkt ab))%
     mm   %♪((spielen))♪ ---------------------->%
```

Im Folgenden analysieren wir dieses Beispiel nun detaillierter und beziehen uns dabei bereits auf Teile der Literatur, die sich mit Instruktionen, Korrekturen und Reparaturen beschäftigt. Die Instruktions-sequenz beginnt mit einer Unterbrechung der Musik durch den Dirigenten in Z02. Er hört auf zu dirigieren, indem er die Arme nach unten sinken lässt und in die Hände klatscht. Außerdem verwendet er den Diskursmarker *okay* und fügt noch eine evaluierende Äußerung (*c'est bon*) an. Diesen Wechsel in der Körperspannung und in der Gestikulation des Dirigenten sowie die beiden verbalen Segmente verstehen die Musiker:innen offensichtlich als Zeichen oder als *cue*, mit dem Spielen aufzuhören. Sie stellen ihr Spiel jedoch nicht sofort ein, sondern spielen noch weiter, während der Dirigent spricht bzw. in die Hände klatscht, die Musik klingt erst 7sec nach Einleitung der Unterbrechung ab (im Transkript ist nur ein Teil davon mit 4.5sec transkribiert). Hieran zeigen sich gleich mehrere Besonderheiten, die für Unterbrechungen in Orchesterproben bestimmend sind:

a) Der Dirigent kann die Musik an jedem erdenklichen Punkt in der Orchesterprobe zu einem Abbruch bringen (vgl. auch Weeks 1996: 260);
b) solche Unterbrechungen müssen vom Dirigenten nicht gerechtfertigt werden, sondern sie sind in einem gewissen Sinne erwartbar und fester Bestandteil im Probenablauf (vgl. Krug et al. 2020: 176);
c) die Musiker:innen spielen weiter, bis der Dirigent sein Dirigat einstellt; dies zeugt von einer Vorrangigkeit des Spiels;
d) gleichzeitig scheinen die Musiker:innen trainiert auf Unterbrechungen zu sein und auf verbale und körperliche Zeichen (*cues*) des Dirigenten zu reagieren;
e) die Tatsache, dass die Musiker:innen nicht sofort – d. h. schon während der Unterbrechungssignale des Dirigenten – aufhören zu spielen, lässt darauf

> schließen, dass sie entweder noch eine musikalische Phrase zu Ende spielen möchten oder sie nicht sofort sehen, dass der Dirigent aufgehört hat zu dirigieren.[184]

An die Unterbrechung des Spiels schließt eine Instruktion an, die der Dirigent an das gesamte Orchester richtet. Daraufhin lokalisiert er in Z03 eine Stelle in der Partitur (*à trente-huit*) und identifiziert in Z04 die Instrumentengruppen, auf die die folgende Instruktion zutrifft (*les oboes et les cors*). In Z05 wiederholt er die Angabe der Stelle in der Partitur, in Z06 verbalisiert er die Instruktion (*la acciaccatura on the beat*), mit der er auffordert, die in der Partitur als Vorschlag gekennzeichneten Noten auf den Schlag zu spielen:[185]
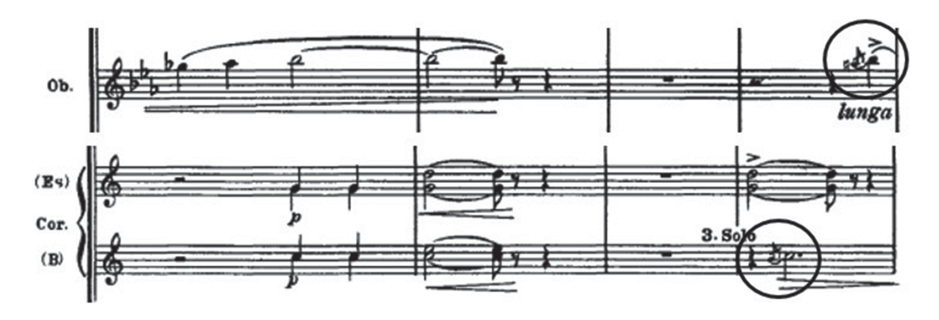


Abb. 30: Vorschlag der Oboen und der Hörner.

In Z07–08 demonstriert der Dirigent die Stelle auch noch gesanglich-gestisch: Die Silben *te da da da da de da* imitieren das, was die Fagotte an dieser Stelle spielen, die Silbe *eh* am Ende steht für den Vorschlag der Oboen und der Hörner. Sobald der Dirigent die Silbe *te* (oder *ti*) singt, dreht er die linke Hand am linken Ohr und bewegt sich dann nach vorne; wenn er die Silbe *eh* vokalisiert, dreht er die rechte Hand am rechten Ohr nach vorne und bewegt die Schultern nach oben:

---

184 Vgl. auch Weeks (1996: 276), der „the tendency for the musicians to carry on to complete a phrase or a cadence despite the conductor's instruction to stop" feststellt.

185 Die Noten mit Vorschlag sind im Partiturausschnitt markiert. Es handelt sich hier um einen kurzen Vorschlag, der als kleine, am Hals durchgestrichene Note vor der normal großen Hauptnote notiert wird. Dieser kann entweder kurz vor und die Hauptnote auf die Zählzeit gespielt werden, er kann auf die Zählzeit und die Hauptnote kurz nach der Zählzeit oder auch mit der Hauptnote gleichzeitig realisiert werden.



Abb. 31: Nach-vorne-Bewegung der linken Hand.



Abb. 32: Drehung der rechten Hand am Ohr.

In Z09 singt der Dirigent dieselbe Stelle ein weiteres Mal vor, dieses Mal jedoch ohne gestische Begleitung und schneller als die beiden vorigen Male (vgl. das *accelerando* im Transkript). Stattdessen blickt er auf die Partitur und richtet im Anschluss eine weitere Instruktion an die Fagotte und die Bratschen, immer dieselbe Stelle betreffend (diese wird im Transkript nicht explizit angeführt). Der Blick auf die Partitur wirkt hier unterstützend beim Übergang von einer Instruktion zur nächsten: Die Aufmerksamkeit wird auf etwas Neues/Anderes gelenkt; gleichzeitig projiziert der Dirigent eine neue Instruktion.[186]

In Z10 weist der Dirigent durch die Angabe der Taktzahl (*trente-huit*) an, die eben besprochene Passage mit dem dazu Instruierten ein weiteres Mal zu spielen. Ebenfalls in Z10 streckt er die Arme nach außen. Diese Armposition steht im Gegensatz zu dem Sinken-Lassen der Arme des Dirigenten in Z02: In Z02 lässt der Dirigent die Arme nach unten fallen, er löst die Spannung und gibt damit das Zeichen für eine unmittelbar bevorstehende Unterbrechung der Musik. In Z10 baut der Dirigent durch das Strecken der Arme erneut Spannung auf und zeigt an, dass sich zum einen die Musiker:innen für ein Weiterspielen vorbereiten sollen und zum anderen er kurz davor ist, erneut zu dirigieren.

In Z11 spielt ein/e Musiker:in eine Note – der Aufnahme zufolge handelt es sich um ein Horn, das spielt –, der Dirigent hält dabei die Arme immer noch nach außen gestreckt. In Z12 reagiert er auf die vorgespielte Note durch ein *sì eh* und bewegt

186 Vgl. hier auch das Konzept der *projection* (Vorausschau/Voraussicht) in der (multimodalen) Konversationsanalyse, bei dem sichtbares körperliches Verhalten zukünftige Handlungen andeuten und vorbereiten kann (vgl. Streeck/Hartge 1992; Streeck 1995, 2002; Dausendschön-Gay/Krafft 2009; Auer 2015; Stukenbrock 2018). Diese *projection* kann entweder künftige Aktivitäten des Gegenübers veranlassen oder auch eigene anstehende (Teile einer) Handlung(en) projizieren: „Turns or actions performed by a participant P may not only project (parts of) turns or actions of a co-participant A, but also parts of his or her own emerging turn or action." (Stukenbrock 2018: 33).

gleichzeitig die linke Hand auf Höhe des Kopfes nach hinten. Dann gibt er – ebenfalls mit der linken Hand – einen kurzen, schnellen Impuls:



Abb. 33: Impuls nach hinten.

Es ist anzunehmen, dass der/die Musiker:in hier das vorher Instruierte des Dirigenten (*la acciaccatura on the beat*) sodann auf seinem/ihrem Instrument umsetzt, ohne dass der Dirigent jedoch begonnen hat zu dirigieren. Dieser heißt das Vorgespielte durch seine positive Evaluation (*sì eh*) gut und fügt noch eine Geste hinzu, die an die Geste in Z07 und Z08 (Abb. 32) erinnert, bei der er die linke Schulter hebt und die Position der Finger ähnlich ist (vgl. das Berühren des Zeigefingers und des Daumens, das sich auch in Abb. 33 abzeichnet). In Z13 streckt der Dirigent die Arme abermals nach außen und weist erneut an, ab wo zu spielen ist (*trente-huit*). Dann beginnt er – ebenfalls in Z13 – zu dirigieren und einzuzählen (*trois*), kurz darauf setzt die Musik ein (Z14). Während die Musiker:innen spielen und der Dirigent dirigiert, ruft dieser in Z15 *melodico!* in den Raum, und zwar kurz vor einer Solostelle der Oboe. Damit instruiert er antizipierend den folgenden Solopart der Oboe, ohne jedoch die Musik durch seine Instruktion zu unterbrechen. In Z18 unterbricht der Dirigent die Musik ein erneutes Mal, hier durch ein *sì*, begleitet von einem Kopfnicken. Damit evaluiert er gleichzeitig explizit und positiv das soeben Gespielte, die Stelle wird auch nicht weiter besprochen.

Anhand dieses Eingangsbeispiels kann bereits eine *Grundstruktur* von Instruktionssequenzen in Orchesterproben festgemacht werden:

1) Die Musik wird durch den Dirigenten unterbrochen (Z02);
2) eine problematische Stelle (*correctable*) in der Partitur wird identifiziert (Z03 und Z05);[187]

187 Für *correctables* gilt, dass diese vom/von der Dirigent:in als solche identifiziert und zur Besprechung/Erprobung in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Spezifizierung von *correctables* ist Teil seines/ihres *professional hearing* (in Anlehnung an die *professional vision* bei Goodwin 1994). Um die Transkripte objektiv zu halten und nicht in einen Konflikt zwischen dem von mir als For-

3) eine oder auch mehrere bestimmte Instrumentengruppen werden adressiert (Z04);[188]
4) zur betroffenen Stelle erfolgt eine verbale Instruktion (Z06);
5) zur betroffenen Stelle wird eine gesanglich-gestische und körperlich imitierende Instruktion realisiert (Z07 und Z08);
6) die besprochene Stelle wird ein weiteres Mal gespielt/geprobt (Z14–17);
7) das Gespielte wird durch den Dirigenten evaluiert (Z18).

Außerdem kristallisieren sich aus dem Beispiel instruktionsspezifische Merkmale heraus, die typisch für die Orchesterprobe sind: Lokalisierungen geschehen anhand der Nennung von Zahlen (hier: *trente-huit*), die als solche auch in der Partitur vermerkt sind. Sie dienen zur Orientierung und zur Hinleitung der Aufmerksamkeit der Musiker:innen auf eine spezifische Stelle, die besprochen wird. Es handelt sich dabei – im Sinne von Weeks (1985: 230) – um „temporal place[s]", d. h. Orte oder Stellen in der Partitur, die nicht lokal, sondern übersituativ zu verstehen sind. Das bedeutet, dass, immer wenn die Musiker:innen zur Stelle *trente-huit* in der Partitur kommen, die für diese Stelle indizierte Instruktion (*la acciaccatura on the beat*) relevant wird.

Die Orientierung an der Partitur verweist auf ein weiteres Merkmal von Interaktionen in Orchesterproben. Die Interaktion in der Probe ist partiturgebunden, d. h., sowohl die Instruktionen des Dirigenten als auch die Performance der Musiker:innen sind auf das ausgerichtet, was in der Partitur geschrieben steht. Die Partitur als Objekt hat immer präskriptiven Charakter und schreibt vor, wer wann was und auch wie zu spielen hat; sie dient in dem Beispiel oben ebenfalls als Grundlage für die Instruktion des Dirigenten. Der Dirigent modifiziert das in der Partitur Vorgeschriebene durch das Instruierte, seine Instruktionen werden demnach zu Instruktionen zweiter Ordnung. Diese Gegebenheit, dass die Orchesterprobe selbst bereits instruktive Praxis ist, hebt sie gegenüber anderen instruktiven Settings (wie z. B. eine Theaterprobe) ab (vgl. Messner 2020: 321).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist, dass die Adressierung der betroffenen Musiker:innen an der vorher identifizierten Stelle sehr kurz, knapp und klar geschieht. Die Adressierung ist in Z04 (*les oboes et les cors*) juxtaponiert zwischen die beiden Lokalisierungen (in Z03 und Z05) eingebettet, der Dirigent nennt zwei Instrumentengruppen mit Artikel, ohne einzelne Musiker:innen mit Namen anzu-

scherin Gehörten auf der Aufnahme und dem, was der/die Dirigent:in als Profi in der Probe hört, zu geraten, wird in den Transkripten zwar festgehalten, was die Musiker:innen spielen, allerdings nicht, wie sie es spielen.

188 Diese spezifische Adressierung kann auch wegfallen, wenn der/die Dirigent:in das gesamte Orchester anspricht.

sprechen. Diese Art von Adressierung ist nicht nur ökonomisch, sondern wirkt auch auf der Höflichkeitsebene: Die Musiker:innen werden nicht direkt angesprochen, sondern als Kollektiv. Das heißt, der Fehler, der dem Dirigenten an dieser Stelle aufgefallen ist (das Orchester hat ja die Stelle bereits gespielt), wird nicht auf eine/n einzelne/n Musiker:in bezogen (Gefahr für das *positive face*), sondern die Instrumentengruppen werden als Gruppen instruiert.

Die Tatsache, dass das Orchester die Stelle schon gespielt hat, bedeutet für die Instruktion selbst (*la acciaccatura on the beat*), dass es sich um eine retrospektive, korrektive Instruktion handelt. Sie bezieht sich auf etwas, das falsch gemacht wurde (*correctable*) und kann daher auch als Reparatur und damit im Schegloff'schen Sinne (2007) als Retrosequenz verstanden werden: Die Instruktion identifiziert ein *correctable*, das in einem vorgängigen Ereignis in der Performance aufgetaucht ist und zum Auslöser der Korrektur wird. Dieses Ereignis wird so rückwirkend zum ersten Zug (*first pair part*, FPP) einer Retrosequenz, die sich anschließende korrektive Instruktion bildet den zweiten Zug (*second pair part*, SPP). Die musikalische Korrektur durch die Musiker:innen, die auf diese Unterbrechungsphase folgt, bildet den *third pair part* (TPP) und schließt die Sequenz.

Instruktionen in Proben lassen sich daher als Reparaturzyklen beschreiben, sie sind Teil von Reparatursequenzen[189] (vgl. auch Weeks 1985):[190] Der/die Dirigent:in identifiziert eine *trouble source* (‚die Stelle X in der Partitur') und initiiert eine Reparatur (*repair initiation*), die Musiker:innen korrigieren die Stelle musikalisch (*repair proper*). Allerdings ist im Gegensatz zu Alltagssettings die Unterscheidung zwischen *repair initiation* und *repair proper* in der Orchesterprobe schwieriger. Die eigentliche Initiierung einer Reparatur beginnt bereits mit der Unterbrechung der Musik durch den/die Dirigent:in. Außerdem sind korrektive Instruktionen einerseits mehr *initiations*, da sie oft bereits demonstrieren, wie etwas aussehen soll und damit das *repair proper* vorwegnehmen. Andererseits sind sie „trotz dieser Qualität nicht hinreichend, da die eigentliche ‚Reparatur'

189 Weiter oben wird der Begriff *Instruktionssequenzen* verwendet, der hier mit Reparatursequenzen gleichzusetzen ist.

190 Weeks (1985) beschreibt Instruktions- bzw. Reparatursequenzen am Beispiel von Vorleserunden im schulischen Unterricht und in Orchesterproben. Beiden Settings gemeinsam ist das Zugrundeliegen einer schriftlichen Vorlage – Lesetext oder Partitur –, die Äußerungen/Handlungen steuert. Kommt es zu einem Fehler im Vorlesen oder in der Musik, können Lehrende/Dirigierende unterbrechen, um auf den Fehler aufmerksam zu machen. Solche Unterbrechungsphasen bezeichnet Weeks (1985: 195) als „regular conversation", die sich mit „activities or performances of texts" als *aufgeführte* Interaktionsanteile abwechseln. Er geht von zwei unterschiedlichen Sprecherwechselsystemen (*speech exchange systems*) aus – reguläre Interaktion vs. Performance –, die unterschiedlichen Interaktionslogiken (z. B. hinsichtlich Turn-taking-Regeln, TRPs, Verteilung bestimmter Rollen im Gespräch, Orientierung an einer vorgegebenen Ordnung usw.) folgen.

von den Performenden (hier den Musiker:innen) ausgeführt werden muss" (Messner 2020: 320).

Es handelt sich demnach um eine fremdinitiierte Autokorrektur (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). Nach Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) können konversationelle Reparaturen selbst (*self-initiation*) oder auch von anderen an der Interaktion Beteiligten initiiert (*other-initiation*) werden. In ähnlicher Art und Weise kann eine Reparatur auch selbst ausgeführt oder von einem/einer Gesprächspartner:in übernommen werden (*self-repair* vs. *other-repair*). Dadurch entstehen unterschiedliche Möglichkeiten hinsichtlich der Ein- und Ausführung von Reparaturen im Verlauf eines Gesprächs. Während in der Alltagskommunikation eine „preference for self-correction" (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 376) vorherrscht, die gleichzeitig *self-initiated* ist, entscheidet in der Orchesterprobe der/die Dirigent:in als „authorized correction-agent" (Weeks 1996: 253), welche musikalischen Segmente reparaturbedürftig sind. Er:sie weist zum Korrigieren an oder zeigt auf, wie zu korrigieren ist. In Orchesterproben kann demnach von einer *preference for other-initiated self-correction* gesprochen werden, da immer der/die Dirigent:in die Musiker:innen korrigiert und diese die Korrekturen auf ihren Instrumenten umsetzen.[191]

Eine solche korrektive Instruktion, wie sie in Transkript 1 vorkommt, hat nicht nur retrospektiven Charakter, indem sie ein *correctable* (‚was falsch gemacht wurde') identifiziert, sondern wirkt auch prospektiv als *instructable* (‚auf was im Folgenden geachtet werden soll'). Die Instruktion des Dirigenten bezieht sich auf der Basis einer Rückschau auf Vorausgegangenes (deskriptiv) und weist gleichzeitig Kommendes an (präskriptiv).

In der Orchesterprobe können neben solchen korrektiven Instruktionen auch Anweisungen auftreten, die *on the fly* – simultan zur Musik – geschehen und stärker prospektiv ausgerichtet sind (vgl. *melodico!* in Z15). Die Instruktion des Dirigenten in Z15 während der Musik weist eine kurz bevorstehende Spielweise an, die so weder in der Partitur vermerkt ist, noch definiert sie, an welches Instrument/an welche Instrumentengruppe sie gewandt ist. Sie bleibt mitunter vage und unpräziser als die Instruktion während der Besprechungsphase.

---

191 Neben Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) beschreiben auch Keating (1993) und Macbeth (2004) Korrekturen und Reparaturen aus konversationsanalytischer Perspektive. Keating (1993: 412) spricht bei Reparaturen von Auto-Korrekturen (*self-repair*), bei Korrekturen handelt es sich indessen um Hetero-Korrekturen (*other-repair*). Macbeth (2004) optiert für die Auffassung einer Korrektur weniger als eine spezifische Form einer Reparatur, denn als ein für sich stehendes Phänomen. Nach Macbeth (2004: 721, 728–729) greift eine Korrektur bei Problemen, die mit Wissen und Erwartungen normativen Charakters verknüpft sind, während Reparaturen auf wechselseitiges Verständnis ausgerichtet sind.

Außerdem lässt sich feststellen, dass das Instruieren bzw. Korrigieren zum zentralen Bestandteil der Probeninteraktion wird und demnach als *exposed correction*[192] beschrieben werden kann (vgl. Jefferson 1983). Weeks (1985, 1996, 2002) setzt sich in seinen ethnomethodologisch verankerten Studien zu Proben in Amateur-Orchestern als einer der Ersten mit Instruktionen und Korrekturen in Orchesterproben auseinander. Er bezeichnet Korrekturen als „the major focus-of-activity" (Weeks 1996: 260); er versteht sie als Sequenzen, in denen die Musik vom/von der Dirigent:in unterbrochen wird, um einen Kommentar darüber abzugeben (vgl. Weeks 1996). Außerdem sind *exposed corrections* mit einer gewissen Diskontinuität verbunden, weil hier eben das Korrigieren zum zentralen Bestandteil der Interaktion wird. Im obigen Beispiel spielt das Orchester erst auf Zeichen des Dirigenten weiter, sobald dieser die Korrektursequenz zu einem Abschluss gebracht hat. Nicht zuletzt zeigen *exposed corrections* Kompetenzlücken an und sind deshalb häufig in Kontexten anzutreffen, in denen Laien oder weniger kompetente Personen von Expert:innen sozialisiert werden, wie z. B. im Unterricht, in der Erwachsenen-Kind-Interaktion, in Anleitungen usw. (vgl. Jefferson 1983). Im Fall der Orchesterprobe werden weniger Kompetenzlücken behandelt als vielmehr mögliche Formen und Interpretationsweisen des Stücks. Im Vordergrund steht kein Lernzweck (*learnable*),[193] wie z. B. im Unterricht, sondern ein kreativer Prozess, der die Entwicklung des Stücks vorantreibt (*creatable*) (vgl. Zemel/Koschmann 2014).

Wie bereits weiter oben illustriert, können Instruktionen und Korrekturen in der Orchesterprobe als Reparaturen gedeutet werden. In der Konversationsanalyse werden Korrekturen als eine spezifische Form von Reparaturen beschrieben. Bei Reparaturen handelt es sich um Elemente in der Interaktion, die von den Gesprächsteilnehmer:innen als *reparaturbedürftig* behandelt werden: „problems in speaking, hearing or understanding" (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 361). Eine Korrektur wird als „the replacement of an ‚error' or ‚mistake' by what is ‚correct'" (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363) verstanden, sodass Sinn und Verständlichkeit erreicht werden können. Im Gegensatz dazu beziehen sich Korrekturen in Orchesterproben auf Probleme in der Performance („troubles in performing" nach Köhler

192 Jefferson (1983) unterscheidet zwischen *exposed* und *embedded corrections*. Während *embedded corrections* in die Kommunikation eingebettet sind, ohne diese zu unterbrechen, pausiert bei *exposed corrections* die eigentliche Interaktion so lange, bis die Korrektursequenz abgeschlossen ist. In der Orchesterprobe kann es neben *exposed corrections* auch zu *embedded corrections* kommen, z. B. wenn die Musiker:innen spielen und der/die Dirigent:in parallel dazu, d. h. *on the fly*, Anweisungen – verbal und/oder gestisch – gibt.

193 Nach Zemel & Koschmann (2014: 164) zeigen sich *instructor* und *instructee* (in der Chirurgenausbildung) durch körperliches Verhalten wechselseitig an, dass eine Handlung oder eine Tätigkeit mit einem Lernen verbunden ist und demnach als *learnable* aufzufassen ist: „[...] we approach ‚learning' as observable, accountable and reportable." .

2008: 3), es geht um eine – in den Ohren des/der Dirigent:in – richtig klingende Spielweise. Die Korrekturen und Instruktionen gelten dabei nicht nur für die momentane Performance, sondern das Erarbeitete erlangt eine Form und wird zu einem verbindlichen Bestandteil der Aufführung und damit auch Teil der Partitur.

Eine weitere Beobachtung, die sich aus dem Beispiel ableiten lässt, ist, dass sich die Instruktion des Dirigenten darauf bezieht, *wie* etwas gemacht werden soll (etwa ‚den Vorschlag auf die Zählzeit spielen'). Im Gegensatz zu Instruktionen in vielen anderen Settings fokussieren sie nicht das *Was*, sondern das *Wie* oder auch den ästhetischen Charakter einer Handlung. Die Instruktion *la acciaccatura on the beat* ist inhaltlich orientiert, sie bestimmt aber zugleich implizit, was als Nächstes geschehen soll, und zwar, dass die initiierte Instruktion des Dirigenten von den Musiker:innen auf ihren Instrumenten umgesetzt werden soll. Auf diese Weise wirkt die Instruktion auch auf interaktionsorganisatorischer Ebene und projiziert eine bevorstehende musikalische Realisierung. Gleichzeitig ist diese implizite, projizierende Seite der Instruktion in einen größeren Handlungsrahmen eingebettet: Der Rahmen der Orchesterprobe gibt bereits vor, dass Stellen in der Partitur wiederholt geprobt werden, und die Musiker:innen wissen vorher schon, dass sie die Instruktion umsetzen sollen.

Daneben bleibt die Instruktion des Dirigenten elliptisch, sowohl auf formaler (verkürzter Imperativ) als auch auf gestalterischer Ebene (Wie genau soll die Stelle gespielt werden? Soll der Vorschlag auf die Zählzeit und die Hauptnote kurz danach gespielt werden? Oder sollen der Vorschlag und die Hauptnote gleichzeitig erklingen?). Weniger elliptisch und indexikalisch wird die Instruktion durch die gesangliche Demonstration des Dirigenten in Z07 und Z08. Der Dirigent singt nur eine Note (in Form der Silbe *eh*) für Vorschlag und Hauptnote vor, es kann also angenommen werden, dass beide Noten gleichzeitig gespielt werden sollen. Instruktionen setzen demnach ein Wissen voraus, das ihre Ausführung möglich macht.[194] Dieses Wissen ist graduell an die Indexikalität von Instruktionen geknüpft: Je indexikalischer und elliptischer Instruktionen sind, desto größer muss das Wissen sein, auf das Beteiligte rekurrieren können. Diese Beobachtung lässt Rückschlüsse auf ein geteiltes

194 Vgl. auch Garfinkel (2002), wonach Instruktionen nie vollständig sein können, sondern immer indexikalisch und undefiniert sind. Nach Garfinkel (2002) lässt sich an der Relation *Instruktion/instruiertes Handeln* geteiltes oder implizites Wissen ablesen, d. h., Instruktionen werden erst *in situ* verständlich und durch die Handlung, die auf die Instruktion folgt. Das instruierte Handeln als Handlung, die auf die Instruktion folgt, zeigt auf, wie der/die Handelnde die Instruktion verstanden und interpretiert hat und welche Aspekte der Instruktion in der Interaktion als relevant gesetzt werden.

Wissen zu, d. h., Instruktionen indizieren einen *common ground* (Clark 1996).[195] Gleichzeitig lassen solche elliptischen und indexikalischen Instruktionen Raum für Kreativität seitens der Musiker:innen.

Eine weitere Besonderheit für Instruktionen in Orchesterproben, die sich aus dem Beispiel ablesen lässt, ist deren inhärent multimodaler Charakter. Der Dirigent instruiert nicht nur verbal, sondern auch gesanglich und gestisch, und nutzt demnach unterschiedliche bedeutungstragende Ressourcen, um denselben Inhalt zu vermitteln. Dabei fällt auf, dass die Silbe *eh* (Z07 und Z08) in der gesanglichen Demonstration prosodisch markiert ist (Tonhöhensprung nach oben). Der Dirigent *highlightet* damit den Aspekt, der wichtig und korrekturbedürftig ist (Vorschlag der Oboen und Hörner), im Sinne seiner *professional vision* (Goodwin 1994).

Es kann hier von einer *multimodalen Gestalt* (Mondada 2014e, 2016a) oder auch einer *multimodal unit* (Keevallik 2010: 413) gesprochen werden. Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass Sprache und *embodied action* ineinanderwirken und gemeinsam interaktionelles Gewicht erlangen: „These Gestalts are synchronized […] for the organization of turns, sequences and collective activities." (Mondada 2016a: 344; vgl. auch Keevallik 2013, 2015) Dabei konkretisieren das Singen und die Gestik des Dirigenten seine verbale Anweisung *la acciaccatura on the beat*. Außerdem bildet das körperliche Demonstrieren den *first pair part* der Paarsequenz ‚Instruktion–instruiertes Handeln' (vgl. Stukenbrock 2014b). In einer Instruktion vereinen sich also mehrere Modalitäten: Verbales, Gesang und Gestik. Damit kann eine Instruktion als ein multimodal orchestriertes Phänomen bezeichnet werden.

Interessant ist weiter, dass Gesang und Gestik des Dirigenten aufeinander abgestimmt sind (vgl. „gleichzeitiges Zusammenspiel" bei Schmitt 2007b: 29, oder „lamination" bei Goodwin 2013: 12). Wenn der Dirigent in Z07 den Part der Fagotte singt (*te da da da da de da*), bewegt er die linke Hand nach vorne; wenn er den Part der Hörner und Oboen singt (*eh*), dreht er die rechte Hand am Ohr nach vorne und bewegt gleichzeitig die Schultern nach oben. Die unterschiedlichen Bewegungen von linker und rechter Hand heben den Kontrast zwischen den zwei verschiedenen musikalischen Parts (Fagotte vs. Oboen/Hörner) hervor: Die Geste des Dirigenten mit der linken Hand illustriert eine lineare, längere Bewegung nach vorne, während die rechte Hand – im Zusammenspiel mit dem Heben der Schultern – eine punktuelle, kurze Bewegung nachzeichnet. Dieselbe Vorgehensweise findet sich auch in Z08, wo der Dirigent die fragliche Stelle ein zweites Mal gesanglich und

195 Vgl. auch das Verständnis von *common ground* nach Kempter & Lavric (2019): Es reicht nicht aus, dass Gesprächsbeteiligte dasselbe Wissen teilen, sondern sie müssen auch gegenseitig über dieses Wissen informiert sein. Das heißt, es handelt sich um das Wissen, von dem der/die Sprecher:in annimmt, dass der/die Hörer:in glaubt, dass der/die Sprecher:in weiß usw. – und das in einer infiniten Schleife (vgl. auch Keller 1975).

gestisch imitiert. Diese doppelte Veranschaulichung lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass sich der Dirigent in der Partitur weiterbewegt – die Stelle wiederholt sich auch in der Partitur. Zum anderen verweist sie auf die bereits im Kapitel zur Mehrsprachigkeit beschriebene Praktik der Redundanz (derselbe Inhalt wird mit unterschiedlichen Codes mehrmals wiedergegeben), die bestimmend für Orchesterproben ist.

Zur multimodal angereicherten Beschaffenheit des Settings trägt außerdem die instrumentale Umsetzung solcher (multimodaler) Instruktionen durch die Musiker:innen bei. Eine Beschränkung rein auf das Gesprochene ist demnach ausgeschlossen, vielmehr treten andere Modalitäten als das Verbale in den Vordergrund, wie das körpervermittelte Tun des Dirigenten im Sinne eines *Sprechen neben Handeln* (vgl. „coordinated task activity“ nach Goffman 1979: 16), und natürlich die musikalischen Antworten des Orchesters. Im Zentrum steht also eine gemeinsam betriebene Aktivität (das Musizieren), die durch das Sprechen kommentiert, strukturiert und/oder gemanagt wird.[196]

Nicht zuletzt lassen sich aus dieser Aufteilung zwischen instruierenden und korrigierenden Parts beim Dirigenten und gestalterischen und ausführenden Parts bei den Musiker:innen spezifische Funktionsrollen in der Orchesterprobe ableiten. Der Dirigent trägt die Verantwortung für die in Vorbereitung befindliche Aufführung, die Musiker:innen übernehmen die Rolle der Aufführenden des Werks vor einem Publikum. Diese Funktionen sind zum Teil durch äußere Kontextfaktoren, wie die institutionelle Rollenzuschreibung, bestimmt, andererseits – und mehr noch – zeigen sich Dirigent und Musiker:innen durch ihre Handlungen wechselseitig an, dass der Dirigent die Rolle des Instruierenden und die Musiker:innen die Rolle der Instruierten innehaben. Der Dirigent vermittelt durch sein Tun ein *doing being conductor*, die Musiker:innen kommunizieren ein *doing being musician in an orchestra*. Instruktionen stellen in dieser Rollenverteilung das Bindeglied zwischen Partitur und Aufführung dar und intersubjektivieren, wie die Musiker:innen das Stück im Konzert spielen sollen.

Anhand dieses einleitenden Beispiels haben wir Besonderheiten für instruierende Aktivitäten in Orchesterproben anhand einer spezifischen Interaktionskonstellation herausgearbeitet und gleichzeitig abgeleitet, wie ein „doing rehearsal“ (Keating 1993: 414) entsteht und welche Teile oder Handlungen (Spielen, Unterbrechen, Lokalisieren, Adressieren, Instruieren, Evaluieren, Spielen usw.) es mit einschließt. Im analytischen Teil zu Instruktionen sollen solche Aktivitäten detaillierter untersucht werden, z. B. soll erschlossen werden, auf welche unterschiedlichen Arten eine Unterbrechung eingeleitet werden kann, welche Wege es gibt, um eine

196 Vgl. hierzu auch das Theorie-Kapitel zu Mehrsprachigkeit (Kap. 3).

bestimmte Stelle in der Partitur zu lokalisieren, oder auch welche expliziten und impliziten Evaluationen zum Einsatz kommen. Zunächst soll allerdings der Begriff *Instruktion* noch genauer umrissen und für die vorliegende Studie klar eingegrenzt werden.

5.2 Was genau sind *Instruktionen*?

In der Literatur finden sich unterschiedliche Begrifflichkeiten, um von Instruktionen zu sprechen. Ein erstes Begriffspaar ist *instructions* und *instructed actions*. In der ethnomethodologischen Forschung unterscheidet Garfinkel (2002) zwischen Instruktionen (*instructions*) und instruierter Handlung (*instructed action*). Er interessiert sich (Kap. 6) für die Art und Weise, in der Instruktionen befolgt werden, z. B. beim Lesen eines Handbuchs oder bei der Befolgung der Anleitung zum Zusammenbau eines neu gekauften Sessels. Garfinkel zeigt, dass Instruktionen nicht unilateral instruierte Handlungen bestimmen, sondern dass Instruktionen erst einen Sinn in ihrer Durchführung erhalten. Dieser Ansatz ist vergleichbar mit Wittgensteins (1953) Ausführungen zu *following a rule*:[197] Die Instruktion als solche wird nur durch deren Interpretation und Realisierung erfasst. Wie bereits weiter oben beschrieben, sind Instruktionen – Garfinkel (1967: 29) folgend – unvollständig, „since they cannot provide a detailed account of the embodied practical actions required to realize them“ (Mondada 2014b: 134; vgl. auch Suchman 1987). Eine Instruktion kann nur effizient sein, wenn sie als solche interpretiert und in eine instruierte Handlung als *responsive action* implementiert wird.

Garfinkels Ausführungen implizieren weiter eine sequenzielle Organisation von Instruktionen als *adjacency pairs*, d. h., es gibt einen ersten Paarteil als *instruction* (Garfinkel 2002) oder *directive* (Goodwin 2006, Mondada 2011b), gefolgt von einem zweiten Paarteil als *instructed/following* (Garfinkel 2002), *response* (Goodwin 2006) oder *complying action* (Mondada 2011b). Beide Paarteile können sowohl verbalen als auch handlungsmäßigen Charakter haben. Stefani & Gazin (2014) stellen beispielsweise für Instruktionssequenzen in Fahrstunden fest, dass Instruktionen von Fahrlehrer:innen durchgehend verbal formuliert werden, während die instruierten Handlungen (*projected actions*) von den Fahrschüler:innen systematisch körperlich ausgeführt werden. Dagegen beobachtet Stukenbrock (2014b: 81) in ihrer Studie zur lokalen Referenz mit deiktischen Mitteln, dass in Settings, bei denen das instruierte Objekt ein körperliches Tun ist, „instructions

197 Nach Wittgenstein (1953) bestimmt eine Regel allein nicht, wie sie zu befolgen ist, sondern sie ergibt sich erst durch ihre wiederholte Ausführung, Regelmäßigkeit, Training und Gewohnheit.

are often delivered multimodally, i. e. by a bodily demonstration which invites the instructed person not only to listen, but to watch in order to discern relevant features of the embodied skill“.[198]

Mitunter auf Garfinkels Konzeption der *Instruktion* stützen sich eine Reihe von Studien in unterschiedlichen Settings, allen voran Bildungs- und Trainingssettings, wie z. B.:

- Schullabore (Amerine/Bilmes 1988);
- Klassenzimmer (Macbeth 2011);
- archäologische Ausgrabungen (Goodwin 2003);
- Häkelkurse (Lindwall/Ekström 2012);
- Fahrradreparaturen (Arnold 2012);
- zahnmedizinische Ausbildung (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2011; Hindmarsh/Hyland/ Banerjee 2014; Lindwall/Lymer 2014);
- Chirurgenausbildung (Koschmann et al. 2011; Mondada 2014b, 2014d; Zemel/Koschmann 2014);
- Basketballtraining (Evans/Reynolds 2016; Evans 2017);
- Kochkurse (Mondada 2014a; Raevaara 2017);
- Fahrstunden (Stefani/Gazin 2014; Deppermann 2015, 2018a; Broth/Cromdal/Levin 2017; Rauniomaa 2017; Stefani 2018);
- Tanzunterricht (Keevallik 2010, 2015);
- Instrumentalunterricht (Nishizaka 2006; Tolins 2013; Ivaldi 2016; Stevanovic 2017; Stevanovic/Kuusisto 2018);
- oder musikalische Masterklassen (Reed/Szczepek Reed 2013; Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013).

In solchen Umgebungen geht es vorrangig um *learnables* (Zemel/Koschmann 2014), für die u. a. der Grad der Kompetenz/Inkompetenz seitens des/der Lernenden eine Rolle spielt.

Ein weiteres wichtiges Begriffspaar ist *directives* (Anweisungen) und *requests* (Bitten, Anfragen), zwei Termini, die in konversationsanalytisch ausgerichteten Studien behandelt werden.[199] Der Begriff *directive* ist aus der Sprechakttheorie

---

198 Stukenbrock (2014b: 83) spricht auch von „multimodal adjacency pair[s]“. Im Unterschied zu Stukenbrocks Beobachtungen spielen in der Orchesterprobe auch körperliche Elemente eine Rolle, die nicht zu imitieren sind. Wenn der/die Dirigent:in beispielsweise die Hände nach unten bewegt, um ein *piano* zu instruieren, wird von den Musiker:innen nicht verlangt, es ihm/ihr gleich zu tun. Vielmehr sollen sie die Anweisung des/der Dirigent:in auf ihren Instrumenten umsetzen.

199 Vgl. auch Wootton (1997, 2005), Lindström (2005), Curl & Drew (2008), Rossi (2012), Zinken & Ogiermann (2013) sowie Drew & Couper-Kuhlen (2014), wo der Terminus *request* als generelle Bezeichnung für direktive Handlungen verwendet wird.

(vgl. *Direktiva* nach Searle 1969, 1979; vgl. auch Austin 1962) entlehnt und illustriert „a range of social actions that all count as an attempt to induce the recipient to perform (or not to perform) some action“ (Stevanovic/Svennevig 2015: 2). Zur Klasse der direktiven Sprechakte gehören beispielsweise Bitten, Hinweise, Warnungen, Verbote, Befehle, Vorschläge, Aufträge, Einladungen, Kommandos und Ratschläge.

Aus konversationsanalytischer Perspektive initiieren Anweisungen und Bitten entweder eine Befolgung (*complying*) als bevorzugte Reaktion oder eine Ablehnung (*rejecting*) als weniger bevorzugte Reaktion. Anweisungen oder Bitten werden so designt, dass einer Ablehnung vorbeugend entgegengewirkt werden kann – z. B. durch *pre-requests* oder andere Prä-Sequenzen (vgl. Schegloff 1980; Davidson 1984) oder auch durch abschwächende Formulierungen (vgl. Heinemann 2006; Curl/Drew 2008; Craven/Potter 2010).

Bei Craven & Potter (2010: 420) ist eine Unterscheidung zwischen *directives* und *requests* hinsichtlich Befolgung und Nicht-Befolgung zu finden. Sie definieren den Begriff *directives* als „action[s] where one participant *tells* another to do something“. Dabei kommt es – Craven & Potter (2010: 424) folgend – zu einem „change in the recipient’s conduct“. Der/die Rezipient:in hat jedoch keine Wahl zwischen Ausführung und Nicht-Ausführung des *directive*, sondern es kommt nur eine Übereinstimmung in Frage. Nach Craven & Potter (2010: 426) sind *directives* „understood as both projecting only compliance and fully restricting the optionality of the recipient’s response“. Anders verhält es sich mit *requests*, die Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz für den/die Adressierten offenlassen, d. h., der/die Rezipient:in kann entscheiden, ob er:sie die Bitte/Aufforderung ausführt oder ihr nicht nachkommt (vgl. Craven/Potter 2010).

Eine ähnliche Definition verwendet auch M. H. Goodwin (2006: 516–517). Sie beschreibt *directives* als „acts of control“ oder als „utterances designed to get someone to do something“. An diese Auffassung lehnen sich Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015: 144) an, wenn sie drei unterschiedliche Bedeutungen des Terminus *Instruktion* anführen. Zum einen verstehen sie *Instruktion* (im Singular) als die Praxis des „teaching“ oder der „education“ bzw. als „the main business“ an einem bestimmten Setting, wie z. B. in der Schule oder im Klassenzimmer. In der Schule werden Schüler:innen instruiert oder – wie Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015: 144) es ausdrücken – „instruction-as-teaching is the central domain of educational research“. Zum anderen verwenden Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015) den Begriff *Instruktionen* (im Plural) zur Beschreibung von sozialen Aktivitäten, wie Befehle, Anordnungen, Anweisungen, die im Sinne von Goodwin (2006) so konzipiert sind, dass sie jemand anderen dazu bringen, etwas Bestimmtes zu tun. Außerdem können Instruktionen benutzt werden, um Handlungen in bestimmten Settings, wie z. B. in Kochkursen (vgl. Mondada 2014a; Raevaara 2017), während

chirurgischer Eingriffe im Operationssaal (vgl. Koschmann et al. 2011; Mondada 2014b, 2014d; Zemel/Koschmann 2014) oder auch in Fahrstunden (vgl. Stefani/Gazin 2014; Deppermann 2015, 2018a; Broth/Cromdal/Levin 2017; Rauniomaa 2017; Stefani 2018), zu koordinieren. Im Unterschied zur ersten Bedeutung von Instruktion(en) gibt es hier eine unmittelbare Aufforderung etwas zu tun, während z. B. im Klassenzimmer das Instruieren an und für sich als übergeordnete Handlung im Setting verankert ist. Nicht zuletzt verstehen sie schriftliche Texte, wie Handbücher, Rezepte oder Reiseführer, als *Instruktion.* Diese Art von Instruktion überlappt mit Instruktionen im ersten und im zweiten Sinn, „since[it] can be used for educational purposes (i. e. ‚self-learning') and consist[s] of a series of implicit orders (‚first do this, then do that')" (Lindwall/Lymer/Greiffenhagen 2015: 145).

Die Unterteilung von Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015) kann auch auf Orchesterproben übertragen werden. Eine Orchesterprobe kann als *instructional setting* bezeichnet werden: Instruktionen stellen das zentrale Mittel dar, womit eine konzertante Aufführung kreiert und konzipiert wird. Anweisungen und Instruktionen des/der Dirigent:in veranlassen – ähnlich wie bei Lindwall/Lymer/Greiffenhagen (2015) – die Musiker:innen, so zu spielen, wie es der/die Dirigent:in hören möchte. Das heißt, Instruktionen machen einen zustimmenden, befolgenden *second pair part* (Umsetzung, SPP) im Anschluss an einen *first pair part* (Anweisung, FPP) konditionell relevant. Diese beiden Parts sind immer Teil einer größeren Instruktionssequenz, die aus Anweisung zum Spielen, Unterbrechung, Bündelung der Aufmerksamkeit der Musiker:innen, Instruktion an und für sich (*first pair part*), Umsetzung (*second pair part*) und impliziter (im Sinne eines Weiterspielen-Lassen) oder expliziter Evaluation besteht. Außerdem orientieren sich sowohl Instruktionen des/der Dirigent:in als auch Gestaltung/Umsetzung der Musiker:innen an einer schriftlichen Vorlage, der Partitur, auch wenn es vorrangig darum geht, welche und inwiefern Instruktionen über die Partitur hinausgehen.

Für die vorliegende Studie erscheint die Definition von Instruktionen nach Mondada (2014b) mit konversationsanalytischem Fokus, die mit jener von Goodwin (2006) vergleichbar ist, angebracht: Instruktionen können als „the way in which participants get someone to do something in naturally occurring social activities" (Mondada 2014b: 133) beschrieben werden. Anders als bei Goodwin (2006) geht es in der Definition von Mondada (2014b) aber nicht um das Filtern von spezifischen „utterances", die instruktiv sein können (statisch), sondern um die Art („the way"), wie instruiert wird (dynamisch).[200] Wir haben bereits im Analyse-Kapitel

200 Die beiden Begriffe *statisch* und *dynamisch* verweisen in diesem Zusammenhang auf zwei unterschiedliche Perspektiven. *Statisch* heißt, dass es sich um ein punktuelles Verfahren handelt, bei dem in einem Gespräch beispielsweise Ausdrücke gefiltert werden, die instruieren. Der Terminus *dynamisch* verweist auf einen Handlungstyp (hier: das Instruieren) und untersucht, wie in einem

zur Mehrsprachigkeit (Kap. 4) festgestellt, dass Instruktionen und Anweisungen der Dirigent:innen nicht nur auf verbaler, sondern auch auf gestischer, mimischer und gesanglicher Ebene ablaufen können. Außerdem verwendet Mondada (2014b: 133) den Zusatz „in naturally occurring social activities" und lenkt damit den Fokus auf praktische Situationen, die mit einer sozialen Aktivität (wie einer chirurgischen Operation) verbunden sind.[201]

Ferner impliziert die Definition von Mondada (2014b) eine Instruktion als FPP (die verbal sein kann, aber nicht muss) und eine Ausführung derselben körperlicher Natur als SPP („get someone to do something"). Auch in der Orchesterprobe instruiert der/die Dirigent:in körperliches Tun: das Musizieren. Instruktionen in Orchesterproben sind demnach inhärent multimodal. Ähnlich verhält es sich mit Instruktionen bei archäologischen Ausgrabungen (Goodwin 2003), in zahnmedizinischen Ausbildungen (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2011; Hindmarsh/Hyland/Banerjee 2014; Lindwall/Lymer 2014), in der Chirurgenausbildung (Koschmann et al. 2011; Mondada 2014b, 2014d; Zemel/Koschmann 2014), in Häkelkursen (Lindwall/Ekström 2012), im Tanzkurs (Keevallik 2010, 2015) oder im Instrumentalunterricht (Nishizaka 2006; Tolins 2013; Ivaldi 2016; Stevanovic 2017; Stevanovic/Kuusisto 2018) und in musikalischen Masterklassen (Reed/Szczepek Reed 2013; Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013). In solchen Trainingssettings wird instruiert, *was* (und zu Teilen auch wie etwas) gemacht werden soll. In musikalischen Umgebungen spielt neben dem Was aber vor allem auch eine Rolle, *wie* gespielt werden soll, da die Partitur/die Noten – die in den anderen Settings nicht vorhanden ist/sind – bereits vorgibt/vorgeben, was gemacht werden soll.

Gespräch z. B. Instruieren vonstattengeht. Dieser Handlungstyp ist als globale Einheit zu verstehen, in die Untereinheiten (etwa Adressieren, Lokalisieren, Anweisen, Erklären usw.) einfließen.

201 Vgl. auch Ervin-Tripp (1976, 1977, 1981), die sich bereits parallel zur Sprechakttheorie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive mit *directives* in *face-to-face*-Alltagskommunikationssituationen auseinandersetzte. Ihr Fokus lag dabei auf Bitten und Nachfragen in Eltern-Kind-Interaktionen. Die Autorin erarbeitete sechs unterschiedliche Typen von *directives*: *need statements* (‚I need a match.'), *imperatives* (‚Gimme a match.'), *embedded imperatives* (‚Could you gimme a match?'), *permission directives* (‚May I have a match?'), *question directives* (‚Gotta match?') und *hints* (‚The matches are all gone.'). Sie untersuchte deren Verteilung in verschiedenen Settings und verschiedenen Formen sozialer Beziehungen und stellte fest, dass die Distribution mit Vertrautheit, sozialem Rang, territorialer Lage und Schwierigkeit der Aufgabe zusammenhängt.

5.3 Instruktionspraktiken

Wie bereits weiter oben beschrieben, soll es im analytischen Teil zu Instruktionen darum gehen, Handlungen zu beschreiben, die Bestandteil von Instruktionssequenzen sind. Dazu gehören Aktivitäten wie:

a) Unterbrechen/Einleiten von Übergängen zwischen Spiel- und Besprechungsphase;
b) Adressieren/Identifizieren von bestimmten Instrumentengruppen;
c) Lokalisieren;
d) Instruieren: verbal, gesanglich, gestisch;
e) Evaluieren;
f) Einleiten von Wiedereinstiegen in eine neue Spielphase.

Diese Handlungstypen können mithilfe bestimmter *Praktiken* vollzogen werden. Eine Praktik schließt eine Trias von Form, Funktion und Kontext ein. Das heißt, eine Praktik ist durch den formbestimmten Einsatz einer Ressource (Wie?), die Funktion einer Handlung (Was? Wozu?) und das Auftreten in einem spezifischen Kontext festgelegt (vgl. Deppermann 2018b). Der Begriff *Praktik* wird hier im Sinne der multimodalen Konversationsanalyse nicht als Handlung verstanden, sondern Praktiken können – sowohl verbal als auch nonverbal sowie in Kombination – zur Konstitution und zum Vollzug bestimmter Handlungen – wie z. B. zum Unterbrechen, Instruieren usw. – genutzt werden (vgl. Schegloff 1997; Streeck 2001; Heritage 2010; Deppermann/Feilke/Linke 2015). Dabei kann zum einen dieselbe Praktik zur Realisierung verschiedener Handlungen eingesetzt werden (z. B. Vorsingen, um eine Stelle in der Partitur zu lokalisieren oder um eine bestimmte Spielweise anzuweisen). Zum anderen kann die gleiche Handlung (z. B. Lokalisieren in der Partitur) mit unterschiedlichen Praktiken (entweder durch die Angabe von Taktzahlen oder durch die Beschreibung der Stelle) ausgeführt werden (vgl. Enfield/Sidnell 2017: 111–124; Krug et al. 2020: 179–180).

Wir fragen nach den Mitteln und Praktiken, mittels derer die unterschiedlichen Handlungstypen in Orchesterproben verwirklicht werden und wie sie in ihrem Zusammenspiel eine Instruktionssequenz bilden. Solche Instruktionen können – so zeigt auch Weeks (1985) in seiner Untersuchung von Vorleserunden in der Schule – sehr unterschiedlich und variabel sein (vgl. auch Krug et al. 2020: 183):

a) Sie können sehr kurz oder sehr lang sein, indem sie sich entweder als Einzelinstruktion oder als Mehrfachinstruktion auf eine Stelle in der Partitur beziehen (Kurzinstruktion vs. Instruktionskette), oder auch aus einer Vielzahl an Anweisungen bestehen, die sich auf unterschiedliche Stellen, verschiedene Instrumentengruppen und unterschiedliche Spielweisen (oder auch dieselbe Spielweise) beziehen (Instruktionscluster).

b) Sie können sehr konkret oder im Gegensatz dazu eher abstrakt sein.
c) Sie können sich auf organisatorische (z. B. *iniziamo a battuta diciasette*) oder ästhetische Aspekte beziehen (*la acciaccatura on the beat*).
d) Sie können korrektiv/retrospektiv (v. a. in Unterbrechungsphasen) sein oder initiierend/prospektiv (z. B. wenn der/die Dirigent:in simultan zur Musik/*on the fly* Anweisungen gibt).
e) Sie können sich auf unterschiedliche musikalische Aspekte beziehen, wie Melodie, Rhythmus, Artikulation, Dynamik, Tempo, Spielweise, Ausdruck/Phrasierung, Balance, Intonation usw.
f) Sie können sehr direkt erfolgen (z. B. *play piano here*) oder auch in abgeschwächter Art und Weise auftreten (z. B. *c'est possible de jouer plus forte*).
g) Nicht zuletzt können Instruktionen in Unterbrechungs- bzw. Besprechungsphasen auftreten oder aber auch während das Orchester spielt, d. h., sie können simultan zur Musik vom/von der Dirigent:in in den Raum geworfen werden.

Wie auch immer Instruktionen gestaltet und sequenziell in die Orchesterprobe eingebettet sind, bleiben sie das zentrale Mittel, mit dem die konzertante Aufführung eines musikalischen Werks entwickelt und gestaltet wird. Ziel des nachfolgenden analytischen Teils ist es, dieser zentralen Funktion von Instruktionen nachzugehen und unterschiedliche Instruktionsformen und ihre Funktionsweisen zu identifizieren.

6 Instruktionssequenzen / Analyse: Wie in der Orchesterprobe instruiert und korrigiert wird

In diesem empirischen Abschnitt werden instruktive und korrektive Handlungen beschrieben, die konstitutiv für das Interaktionsgeschehen in Orchesterproben zwischen Dirigent:in und Musiker:innen sind: Unterbrechungen der Musik, Adressierungen an die Musiker:innen, Lokalisierungen von bestimmten Stellen in der Partitur, Instruktionen und Anweisungen im engeren Sinn, Evaluierungen des Gespielten sowie Wiedereinstiege in die Musik. Diese Handlungen treten innerhalb von Instruktionssequenzen auf und können durch unterschiedliche Praktiken realisiert werden (z. B. kann eine Stelle in der Partitur verbal oder auch gesanglich lokalisiert werden).

6.1 Transitionen I: Unterbrechungen

6.1.1 Das „Sprecher"-Wechselsystem in der Orchesterprobe

Wir haben bereits im Theorieteil zu Sprecherwechsel-Systemen festgestellt, dass in der Orchesterprobe nicht von einem/einer Sprecher:in zum/zur anderen gewechselt wird, sondern dass ein Wechsel zwischen verbalen Anteilen des/der Dirigent:in und musikalischen Anteilen der Musiker:innen stattfindet. Wir haben es demnach mit einem umgewandelten Turn-taking zu tun, in dem sich die Turns der Dirigent:innen und die Turns der Musiker:innen wechselseitig bedingen: Die Instruktionen, Korrekturen, Anweisungen und Erklärungen der Dirigent:innen setzen eine musikalische Umsetzung oder Antwort der Musiker:innen relevant, und zwar im Sinne einer Paarsequenz (*adjacency pair*).

Allerdings wählen sich die Musiker:innen nicht – wie in alltäglichen Interaktionssituationen – selbst als nächste „Sprecher:innen" aus, sondern der/die Dirigent:in bestimmt, wo Besprechungs- und Spielphasen beginnen und enden. Er:sie hat das Recht, die Musiker:innen genau dort zu unterbrechen, wo ihm/ihr ein Fehler (*correctable*) auffällt.[202] Es gibt also keine TRPs (*transition relevance places*, übergangsrelevante Stellen) im herkömmlichen Sinn, sondern die TRPs

202 Vgl. auch Weeks (1996: 280), der in seiner Studie zu Orchesterproben ein „unusually asymmetrical turn-taking system whereby the conductor has intervened innumerable times" feststellt.

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. CC BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-006

werden von den jeweiligen Dirigent:innen definiert. Außerdem bleibt das Rederecht in Besprechungsteilen auf der Seite des/der Dirigent:in: Diese:r produziert seine/ihre TCUs und wird dabei – in den allermeisten Fällen – von niemandem unterbrochen.

Darin unterscheidet sich die Orchesterprobe von Gesprächen in alltagsweltlichen, nicht-institutionellen Interaktionssituationen. Außerdem gibt es Unterschiede, die Unterbrechungen und Überlappungen betreffen, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

6.1.2 Unterbrechungen in Alltagsgesprächen

Nach Sacks, Schegloff & Jefferson (1974: 699) laufen Gespräche/Interaktionen geordnet ab („transitions are finely coordinated"): Es spricht immer nur eine Person, Sprecher:innen wechseln sich ab, Turns können unterschiedlich lang sein und sich in ihrer Abfolge verändern, Übergänge sind genauestens aufeinander abgestimmt. Zu Transitionen/Übergängen stellen sie fest: „Transitions (from one turn to the next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions." (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 700) Trotzdem kann es auch zu Überlappungen kommen, die nicht unter die *slight overlaps* von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) fallen und damit unmarkiert sind, sondern die als *considerable overlaps* oder auch als markierte Überlappungen beschrieben werden können. Wenn an einem TRP kein/e neue/r Sprecher:in ausgewählt wird, sondern zwei Sprecher:innen sich gleichzeitig selbst auswählen und zu sprechen beginnen, so kommt es zu einer Überlappung. Überlappungen treten demnach an TRPs auf (vgl. Sidnell 2010: 52).

Schegloff (2000: 3) stellt die Frage, wie eine solche Situation gemanagt wird. Überlappungen bzw. „overlaps" werden von Schegloff (2000: 2) – in *multiparty*-Interaktionssituationen – als „talk by ‚more than one at a time'" beschrieben. Schegloff (2000: 4, 11) führt weiter den Begriff „overlap resolution device" ein. Dabei handelt es sich um Ressourcen (Diskontinuitäten wie Cut-offs, Recycling eines Turns, schnelleres Sprechen, Verzögerungen) und Stellen (*preonset/postonest*, *preresolution/ postresolution*), die genutzt werden, um mit Überlappungen umzugehen. Dazu gezählt wird außerdem die interaktionale Logik, mit der solche Ressourcen an spezifischen Stellen eingesetzt werden. Schegloff (2000: 45) stellt fest, dass solche *overlap resolution devices* kürzer sind als Turns, auch wenn sie – so wie Turns – lokal organisiert, interaktiv gemanagt und adressatengerecht (*recipient designed*) sind. Werden diese Hilfsmittel während Überlappungen eingesetzt, können Letztere schnell über-

brückt und die ursprüngliche „one-at-a-time“-Situation wiederhergestellt werden (vgl. Schegloff 2000: 2).[203]

Demgegenüber stehen Unterbrechungen: Im Gegensatz zum Sprecherwechsel durch Überlappen handelt es sich bei einer Unterbrechung um „eine latent aggressive und vom betroffenen Sprecher meist als unangenehm empfundene Form der Selbstwahl“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996: 303). Bei einer Unterbrechung kann der/die Sprecher:in seine/ihre Äußerung mit deren wesentlichen Inhalten nicht mehr realisieren. Das heißt, Unterbrechungen setzen an Orten ein, die nicht als TRPs erkennbar sind,[204] sie sind dispräferiert und werden als *störend* und unhöflich wahrgenommen.[205] Außerdem sind Unterbrechungen immer eine Angelegenheit von „complainability“ (Schegloff 2002: 301; vgl. auch Bilmes 1997; Meyer 2018), d. h., Unterbrechungen können nur als solche identifiziert werden, wenn sie von den Gesprächsbeteiligten auch als solche interpretiert, angemahnt werden.

6.1.3 Unterbrechungen in Orchesterproben

In Orchesterproben stehen Unterbrechungen an der Schnittstelle zwischen Spiel- und Besprechungsparts. Durch eine Unterbrechung entzieht der/die Dirigent:in den Musiker:innen ihren Floor, er:sie beendet ihren musikalischen Turn, um in einen verbalen Turn zu wechseln. Solche Unterbrechungen werden dabei – im Gegensatz zu Alltagsgesprächen – weder als dispräferiert empfunden, noch beschweren sich die Musiker:innen über die Einfälle des/der Dirigent:in in ihre Performance. Unterbrechungen werden vielmehr zur Spezifik des Settings der Orchesterprobe

---

203 Sidnell (2010: 53–54) hebt hervor, dass viele Überlappungen keine unterbrechende Wirkung haben und dass demgegenüber Unterbrechungen „competing trajectories of talk“ involvieren.

204 Vgl. auch Schegloff (1987: 85), der bei Unterbrechungen von „starts by a second speaker while another is speaking and is not near possible completion“ spricht. Außerdem zeigt Levinson (1983: 299–301) hinsichtlich Unterbrechungen Fälle von „violative interruption“ auf, wo entweder ein/e Sprecher:in aussteigt (*drop out*) oder sich beide Sprecher:innen in ein „competitive allocation system“ verwickeln.

205 Trotzdem gibt es auch in Alltagsgesprächen Fälle, wo das Unterbrechen eines/einer Gesprächspartner:in als unmarkiert wahrgenommen wird. Und zwar ist dies bei fremdinitiierten Reparaturen (*other-initiated repairs*) der Fall, wo die im Vordergrund stehende Reparatur das herkömmliche Turn-taking-System außer Kraft setzt: „Although the other-initiation is not designed as competitive, […] the speaker of the trouble source drops out, ceding the turn to the other who has initiated the repair.“ (Clift 2016: 248; vgl. auch Kendrick 2015) .

gezählt, sie gelten dort als Arbeitsinstrument und als notwendige Praktik, um ein musikalisches Werk gemeinsam erarbeiten zu können.[206]

Trotzdem spielen auch Höflichkeit und *face work* bei Unterbrechungen in Orchesterproben eine Rolle.[207] Eine Unterbrechung stellt immer eine Art von FTA (*face threatening act*) dar, denn sie greift als *Störung* in die Performance der Musiker:innen ein. Der/die Dirigent:in versucht daher durch *face saving*-Strategien, wie z. B. indirekte oder abgeschwächte Äußerungen, Entschuldigungen (*sorry*), Evaluationen oder scherzhafte Aussagen, diese Störung abzumindern. Welche Strategien eingesetzt werden, hängt u. a. auch mit den Faktoren soziale Distanz und Machtgefälle zwischen den Gesprächsbeteiligten sowie dem Grad an Bedrohung, die ein bestimmter FTA darstellt, zusammen (vgl. Brown/Levinson 1978/1987; Leech 1983).

Weeks (1996: 254) stellt in seinen Untersuchungen zu Orchesterproben fest, dass „interruptions of the performers by the director […] pervasive" sind und dass es keine TRPs im herkömmlichen Sinn gibt: „transition-relevance places are lacking in the musical context, such that their disregard would be logically excluded as a possibility." (Weeks 1996: 276) Stattdessen kommt es zu Überlappungen am Kontaktpunkt zwischen der Wortergreifung des/der Dirigent:in und der Spielunterbrechung durch die Musiker:innen. An solchen Übergangspunkten beobachtet Weeks (1996) die Tendenz der Musiker:innen, eine musikalische Phrase oder Kadenz weiter (oder zu Ende) zu spielen, auch wenn der/die Dirigent:in bereits ein Stopp-Zeichen für die Musik gegeben hat. Wir werden in den Beispielen weiter unten sehen, ob diese Beobachtung auch auf unsere Daten zutrifft.

Unterbrechungen und Überlappungen können damit als konstituierende instruktive Handlungen in der Orchesterprobe bezeichnet werden. Sie leiten Besprechungsaktivitäten ein und Spielaktivitäten aus und verzahnen auf diese Weise beide Handlungstypen/Aktivitätssysteme miteinander (vgl. Weeks 1985; Köhler 2008; Schmidt 2014).[208] Das bedeutet: Sind Orchesterproben einmal eröffnet, müssen Beteiligte die alternierende Abfolge von Musikphasen und Besprechungsphasen interaktional organisieren. Wie genau das aussieht, soll im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele dargelegt werden. Dabei verstehen wir Transitionen als Überbegriff, unter den Unterbrechungen und Überlappungen fallen. Transitionen sind damit Handlun-

206 Vgl. Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 32), die für Gesangsproben feststellen: „they need to manage transitions."

207 Zu Höflichkeit und *face work* vgl. auch das eigene Theoriekapitel dazu (Kap. 2.1.7).

208 Vgl. auch das Theoriekapitel zu Sprecherwechsel-Systemen (Kap. 2.1.4), und außerdem die „action frameworks" bei Reed (2015: 31): Die beiden Arten von Aktivitäten (Besprechung und Performance) bilden gemeinsam ein „interactional project" (Robinson 2003: 30).

gen in der Orchesterprobe, die durch Praktiken wie etwa Unterbrechen, Einfallen, Einwerfen, Überlagern o. Ä. realisiert werden.[209]

6.1.4 Wie Übergänge zwischen Spiel- und Besprechungsphasen in Orchesterproben funktionieren

6.1.4.1 *Interruption initiation*, *interruption point*, *post interruption*

Beispiel 1

```
Orchestre de Paris
Dirigent:[210] Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

15:25-15:34

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [&(0.5)& *(0.4) ~(0.4)~ (0.5)]
           &hört auf zu dirigieren, lässt Arme nach unten sinken&
                   *blättert in Partitur ---->
                          ~streckt rechten Daumen nach oben~
02   T    [♪((spielt 1.8‘‘))           ♪]
03   D    ja!* (0.7) so (1.1)
          -->*
04        °h:: &(0.5)& of course=eh (1.9)
               &dreht sich nach links&
05        we don’t &TAP to use a lot of bow&
                   &bewegt rechten Arm mit geballter Faust nach vorne und nach
                   hinten&
```

In diesem Beispiel verwendet der Dirigent in Z01 körperliche Zeichen (*body cues*), um eine Unterbrechung einzuleiten. Er hört auf zu dirigieren und lässt die Hände/Arme nach unten sinken, was bedeutet, dass er aus einer Position, in der er die Arme/Hände (hier ohne Taktstock) auf Brusthöhe hält, in eine Position wechselt, in der er mit der linken Hand in der Partitur blättert und gleichzeitig die rechte Hand nach vorne streckt, der Daumen zeigt nach oben:

209 Zum Verhältnis von *Handlung* und *Praktik* vgl. Kap. 5.3.
210 Wir geben in diesem empirischen Teil und auch in allen weiteren empirischen Kapiteln zu Instruktionen der Vollständigkeit halber die Namen der Dirigent:innen an, obwohl hier die Identität oder andere Hintergründe keine wesentliche Rolle spielen.




Abb. 34: Dirigierposition vs. Unterbrechungsposition.

Mit der Beschreibung im Transkript *hört auf zu dirigieren* ist der Wechsel von einer dynamischen Dirigierbewegung (Spannung) in eine statischere Haltung (Entspannung) der Arme/Hände des Dirigenten gemeint. Bewegt der Dirigent die Arme/Hände auf Brusthöhe, bedeutet das, dass er gerade dirigiert (Spielphase); lässt er die Arme nach unten sinken, auf Taillenhöhe, so kann er in redebegleitende Gesten wie die oben beschriebene übergehen (Unterbrechungsphase).

Der Wechsel zwischen angespannter und entspannter Haltung der Arme/Hände in diesem Beispiel, der rein körperlich geschieht, reicht aus, um einen Trompeter, der an dieser Stelle alleine ein Solo spielt, dazu zu bringen, mit dem Spielen aufzuhören. Es kann angenommen werden, dass der Dirigent genau diese Solostelle nutzt, um die Musik abzubrechen, da es wohl einfacher und zeitsparender ist, einen Musiker zu unterbrechen als das gesamte Orchester.[211] Diese Behauptung lässt sich auch darauf stützen, dass der Trompeter bereits 1.8sec nach der Einleitung der Unterbrechung durch den Dirigenten aufhört zu spielen.

Durch das körperliche Unterbrechungssignal (rechter Daumen nach oben gestreckt) veranschaulicht der Dirigent auch gleichzeitig eine positive Evaluation. In Z03 schließt er durch den Ausdruck *ja* noch eine verbale (Pseudo-)Evaluation an, wobei der Ausdruck genauso als Diskursmarker zwischen dem Spielteil und dem nun folgenden Besprechungsteil interpretiert werden kann. Das nachfolgende *so* – ebenfalls in Z03 – leitet eine Art Feststellung ein, die in Z04 und Z05 spezifiziert wird. In Z04 verwendet der Dirigent die abtönende Partikel *of course* im Sinne von ‚wir machen/ihr macht das ohnehin schon so' und dreht sich zur Instrumentengruppe (Streicher:innen, nach links), an die die Aussage gerichtet ist (eine Art von verkörperter Adressierung), bevor er in Z05 zu der eigentlichen Bemerkung (*we don't tap to use a lot of bow*) übergeht.

211 Weeks (1996: 260) spricht bei Unterbrechungen des gesamten Orchesters auch von einem „heavy-handed approach to taking the floor."

Ausgehend von der Analyse dieses ersten einfachen Beispiels lassen sich bereits Besonderheiten von Unterbrechungen in Orchesterproben ableiten. Die gestische und verbale Evaluation des Dirigenten (in Z01 und Z03) lässt offen, auf wen oder was sie sich bezieht. Die Evaluationen können sich nämlich sowohl auf den Trompeter als auch auf das gesamte Orchester beziehen, es kann das soeben Gespielte ratifiziert werden oder auch ein längerer vorheriger Abschnitt. Da die Evaluationen mehr dazu dienen, eine Unterbrechung einzuleiten bzw. die Musik zu einem Abbruch zu bringen als das Orchester tatsächlich zu evaluieren, wird nicht klar, worauf sie sich beziehen. Allerdings zeigt sich anhand der Tatsache, dass der Dirigent das Orchester vorher nicht unterbrochen hat, dass es in Ordnung war, so wie gespielt wurde. An der Stelle, an der dem Dirigenten ein *correctable* auffällt, kommt es zur Initiierung einer Unterbrechung. Diese Unterbrechung stellt für die Musiker:innen eine Face-Bedrohung dar, deshalb wird sie vom Dirigenten durch positive Höflichkeit (*positive politeness*) kompensiert:

a) Der Dirigent setzt (Pseudo-)Evaluationen ein;
b) er benutzt abgeschwächte Ausdrücke wie *of course* (Z04);
c) der Dirigent bezieht sich selbst in die Gruppe der Musiker:innen (der Streicher:innen) durch das Personalpronomen *we* (Z05) mit ein.

Die gesamte Sequenz fungiert demnach als Kompensierung der gesichtsbedrohenden Unterbrechungshandlung durch den Dirigenten. Außerdem lassen sich Unterbrechungen in Orchesterproben in einzelne Schritte aufteilen, die sequenziell aufeinander folgen:

a) *Interruption initiation*: Der Dirigent initiiert eine Unterbrechung bzw. er versucht die Musik durch gestische Zeichen abzubrechen (Z01).
b) *Interruption point*: Es kommt zur tatsächlichen Unterbrechung der Musik (Z02).[212]
c) *Post interruption*: Der Dirigent geht zu einer Besprechung über, in der er korrigiert, instruiert, erklärt und interpretiert (Z03-05).

Daraus ergibt sich folgendes Schema:[213]

212 Im Transkript ist die Initiierung der Unterbrechung bis zum Unterbrechungspunkt durch eine Unterstreichung hervorgehoben. Diese Markierung kommt auch in den folgenden Beispielen vor.
213 Dieses Schema wird auch für die folgenden Beispiele erstellt.

Musik ♪-------------->(**1.8sec**)------------------<
Dirigat 👌------------<(interruption initiation)
Gestik ✋----------------->(interruption point)----------------------------------->
Sprache 📢---------->(post interruption)---------->

Figur 1: Unterbrechungsschema 1, Beispiel 1.

Eine ähnliche Vorgehensweise ist auch in Beispiel 2 beobachtbar: *interruption initiation* durch ein körperlich-akustisches Zeichen bis zum *interruption point*, gestische und verbale Evaluation des Gespielten in der *post interruption*-Phase bzw. in der beginnenden Besprechungsphase. Hier unterbricht der Dirigent aber nicht mehr nur einen Musiker, sondern das gesamte Orchester.

6.1.4.2 *Interruption initiation* durch *body cues*

Beispiel 2

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

19:29-19:34

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [((klatscht)) &(1.0)& *#(1.5)*]
                         &streckt Arme nach außen, Daumen zeigt nach oben&
                                 *Horizontale Armbewegung*
     abb                          #Abb.35
02   MM   [♪((spielen 2.6‘‘))............♪]
03   D    magnifico! (0.5) <<dim> magnifico (.) magnifico.>
```

Musik ♪-------------->(**2.6sec**)------------------<
Dirigat 👌------------<(interruption initiation)
Gestik ✋------------------>(interruption point)----------------------------------->
Sprache 📢--------->(post interruption)----------->

Figur 2: Unterbrechungsschema 2, Beispiel 2.

In diesem Beispiel braucht das gesamte Orchester 2.6sec, bis niemand mehr spielt, während in Bsp. 1 der Trompeter nach 1.8sec zu spielen aufhört. Der Unterschied

beträgt nur 0.8sec, er ist also relativ gering. Es kann angenommen werden, dass das Orchester hier nicht lange braucht, um mit dem Spielen aufzuhören, da der Dirigent akustisch und gleichzeitig visuell durch das Klatschen (Z01) anzeigt, dass er eine Unterbrechung wünscht (der Dirigent wechselt hier aus der Dirigierbewegung heraus direkt in das Klatschen). Ausgehend von dieser Klatschbewegung streckt der Dirigent beide Arme nach außen, die Daumen zeigen nach oben. Wie in Bsp. 1 evaluiert der Dirigent auch hier das Gespielte oder auch das Orchester durch eine ratifizierende Geste. Dann bewegt er beide Arme nach innen, vor die Brust, bevor er sie ein weiteres Mal nach außen streckt (horizontale Armbewegung). Dabei zeigen die Handflächen nach unten:



Abb. 35: Horizontale Armbewegung.

Diese Geste kann – nach Bräm/Boyes Bräm (1998: 233) – unter die Gruppe von Gesten eingeordnet werden, die sich vertikal im Raum orientieren, als Metapher für die Dynamik. Handflächen, die nach unten deuten, werden mit ‚weniger/leiser' assoziiert (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998). In unserem Beispiel ist dieses Weniger und Leiser auf die Unterbrechung der Musik zu beziehen: Die Musik soll weniger werden und abgebrochen werden.

Warum der Dirigent hier gleich zwei unterschiedliche Gesten verwendet, um eine Unterbrechung der Musik zu initiieren (Klatschen und Bewegen der ausgestreckten Arme nach innen und nach außen), kann darauf zurückgeführt werden, dass die Musiker:innen in Orchesterproben nicht ständig zum/zur Dirigent:in blicken. Der/die Dirigent:in ist immer sekundär gegenüber den Noten, die meiste Zeit blicken die Musiker:innen auf ihre Noten und nehmen den/die Dirigent:in nur aus dem Augenwinkel wahr. Deshalb muss die Körpersprache der Dirigent:innen (sehr) expressiv sein, damit die Musiker:innen merken, dass eine Unterbrechung der Musik ansteht.

Außerdem kann – Weeks (1996) folgend – die Zeit, die für ein Verstummen benötigt wird, von der jeweiligen Stelle abhängen, die die Musiker:innen spielen, d. h., ob sie sich inmitten oder am Ende einer musikalischen Phrase befinden. In diesem Beispiel befindet sich das Orchester während der Unterbrechung des Dirigenten inmitten einer musikalischen Phrase, in der auch keine Pausen als mögliche *Aufhänger* für einen Abbruch vorkommen. Die These von Weeks (1996), dass

Musiker:innen danach streben, einen musikalisch zusammenhängenden Lauf zu Ende zu spielen, trifft in unseren Daten damit – zumindest für dieses Beispiel – nicht zu.

In Z03 evaluiert der Dirigent das Gespielte auch noch verbal, ähnlich wie in Bsp. 1, hier aber expliziter durch den Ausdruck *magnifico*, den er insgesamt drei Mal wiederholt (im Sinne von ‚Das war nun wirklich so, wie es sein soll.'). Dabei geht seine Stimmlautstärke nach unten (vgl. das *diminuendo* im Transkript): Die Evaluation wird zu einem Abschluss gebracht und gleichzeitig wird der anstehende Besprechungsteil vorbereitet (Letzterer ist im Transkript nicht mehr angeführt).

Auch in diesem Beispiel zeigt sich, dass positive Evaluationen dazu verwendet werden, um die Störung, die durch eine Unterbrechung ausgelöst wird, auszugleichen bzw. abzumildern. Mehr noch, der Evaluator *magnifico* in Z03 fungiert als Diskursmarker zwischen dem Unterbrechungs- und dem darauffolgenden Besprechungsteil. Im nächsten Beispiel leitet der Dirigent ein weiteres Mal durch akustisch-visuelle Zeichen eine Unterbrechung ein. Gleichzeitig ändert sich seine Blickrichtung: Während der Dirigent beim Dirigieren und bis zu seinem Abbruch noch zum Orchester blickt, richtet er sich mit seiner Unterbrechung blicklich Richtung Partitur aus.

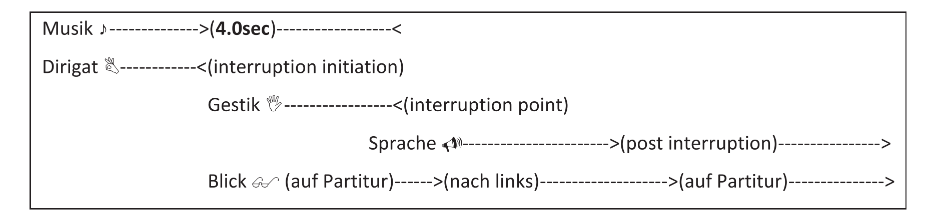
Beispiel 3

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

11:46-11:51

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [&*(0.2)& ((klatscht)) ~(0.8)~
           &hört auf zu dirigieren&
            *blickt auf Partitur ------------------------->
                                 ~schlägt Seite in Partitur um~
02        &(1.8)&*
          ------>*
          &streckt Hände mit ausgestreckten Zeigefingern nach außen&
03   MM   [♪((spielen 4.0''))
04   D    <<f, h> &!THIS! mezzoFORTE]
                  &Blick-->VV ------>
05   MM   ..............................♪]
06   D    <<dim, tiefer werdend> will be& *mezzoPIANO.*
          ----------------------------->& *blickt auf Partitur*
```



Figur 3: Unterbrechungsschema 3, Beispiel 3.

Die Unterbrechung beginnt in diesem Beispiel in Z01 – wie in Bsp. 2 – mit einem In-die-Hände-Klatschen des Dirigenten als akustisch-visuelles Signal. Was hier noch hinzukommt, ist das Umschlagen einer Seite in der Partitur und der Blick weg von den Musiker:innen hin zur Partitur als zusätzliche visuelle Zeichen. Der Dirigent orientiert damit seine Aufmerksamkeit vom Spiel zu einer (problematischen) Stelle im Skript um. In Z02 schließt eine weitere Geste an: Der Dirigent streckt die Arme mit ausgestreckten Zeigefingern nach außen. Es kann vermutet werden, dass das Klatschen alleine nicht ausreicht, um die Musik abzubrechen. Denn auch in Bsp. 2 verwendet der Dirigent noch zusätzliche Gestik in der Unterbrechungsphase, um von den Musiker:innen bemerkt zu werden. Mehrere Gesten (oder *body cues*) in Kombination – auch in Verbindung mit anderen Modalitäten wie der Blickrichtung – sind aber durchaus ausreichend gehaltvoll und damit als Handlung einsetzbar, um die Musik verstummen zu lassen.

In diesem Beispiel lässt dieses Verstummen ein wenig länger auf sich warten als in Bsp. 2: Es dauert 4sec, bis keine/r der Musiker:innen mehr auf seinem/ihrem Instrument spielt. Dieser Vorgang ist graduell zu verstehen, d. h. die Musiker:innen hören nicht alle gemeinsam auf zu spielen, sondern nacheinander, je nachdem, ob sie die Unterbrechungssignale des Dirigenten schneller oder langsamer wahrnehmen. Der Dirigent wartet hier nicht darauf, bis die Musik abgeklungen ist, sondern er setzt bereits in Z04 – während die Musiker:innen noch spielen, wenn auch nicht mehr in der vollen Lautstärke – zu einer Instruktion an (*this mezzoforte*). Durch das Demonstrativpronomen *this* verweist er auf das soeben Gespielte und lokalisiert in Verbindung mit dem fachsprachlichen Ausdruck *mezzoforte* eine spezifische Stelle in der Partitur. Dabei rekurriert er auf das geteilte Wissen (*common ground*) mit den Musiker:innen (vgl. Clark 1996): Es handelt sich um eine unmittelbar vorher gespielte Stelle, bei der in der Partitur ein *mezzoforte* vermerkt ist.

Im selben Moment mit dem verbalen Verweis blickt der Dirigent zu den Violinist:innen und fokussiert diese durch seinen Blick. Auffällig ist außerdem, dass der Dirigent laut und hoch spricht (vgl. Z04), solange die Musiker:innen noch spielen, in Z06 wird seine Stimme leiser und tiefer. Die Lautstärkeabnahme in der Stimme

spiegelt genau das wider, was der Dirigent anweist: Das *mezzoforte* soll wie ein *mezzopiano* gespielt werden (*this mezzoforte will be mezzopiano*). Nicht zuletzt spielt auch hier das Blickverhalten des Dirigenten eine Rolle: Die dynamische Anweisung *mezzopiano* geht mit einem Blick auf die Partitur einher, der Dirigent grenzt das ein, was wichtig ist (vgl. die *professional vision* nach Goodwin 1994).

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass nicht nur Gestik, sondern auch eine Änderung in der Blickrichtung – vom Orchester zur Partitur – eine Unterbrechung signalisieren kann. Sobald sich der Dirigent blicklich auf die Partitur konzentriert, bedeutet er, dass er die Musik unterbrechen will und dass nun nicht mehr das Spielen im Fokus steht, sondern dass das (soeben) Gespielte – in Referenz auf die Partitur – in einer Besprechung in den Mittelpunkt rücken wird. Außerdem fällt auf, dass es in diesem Beispiel keine Evaluationen gibt, weder in der Phase der *interruption initiation* noch in dem *post interruption* Part. Der Dirigent verfährt hier sehr direkt und wendet keinerlei Art von Höflichkeit an.

Die ersten drei Beispiele stammen alle aus Proben des *Orchestre de Paris*, immer mit demselben Dirigenten, Gianandrea Noseda. Dass auch andere Dirigierende in Proben mit anderen Orchestern ähnlich agieren und ebenfalls *body cues* zur Initiierung einer Unterbrechung einsetzen, zeigt das nächste Beispiel aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen*.

Beispiel 4

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

18:27.2-18:36

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [&*(0.5)* ~(0.2)~ ¤#(0.2)¤ ((schnipst)) ☼#(0.7)☼ ≈#(0.9)&]
           &blickt auf Partitur                               ----->&
            *dirigiert*
                    ~hört auf zu dirigieren~
                            ¤nimmt Taktstock von rechter in linke Hand¤
                                                ☼streckt ZF nach vorne☼
                                                          ≈öffnet RH ->(03)
     abb                                         #Abb.36   #Abb.37
02   MM   [♪((spielen 2.8‘‘))                                        ♪]
03   D    [&<<f> TUTTO scritto e::h (.)≈
           &blickt zum Orchester  ----->>
                               ------->≈
04        ~#PIANO!~>
```

```
          ~führt rechte geöffnete Hand vor die Brust~
     abb   #Abb.38
04   MM   [♪((spielen 3.8‘‘))
05   D    *(0.5) solo eh primi- primi] violino mezzo piano
          *zeigt mit rechtem Zeigefinger vor seiner Brust nach links -->>
06   MM    ..............................♪]
```

```
Musik ♪-------------->(2.8sec)------------------>(3.8sec)------------------<
Dirigat ------------<(interruption initiation)
                  Gestik ------------------------------------------------------------------------------------------------------------>
                                          Sprache --------------->(interruption point)----->(post interruption)-->
Blick (Partitur)------------------------------>(Orchester)--------------------------------------------------------------------------->
```

Figur 4: Unterbrechungsschema 4, Beispiel 4.

In diesem Beispiel treffen gleich mehrere visuelle und akustische Signale in Z01 aufeinander, die die Musik zum Abbrechen bringen sollen:

a) Der Dirigent lenkt den Blick bereits vor der Unterbrechung des Dirigats hin zur Partitur;
b) er nimmt den Taktstock von der rechten in die linke Hand und unterbricht damit gleichzeitig die Dirigierbewegung mit dem Taktstock;
c) er schnipst mit der rechten Hand;
d) er streckt die rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger nach vorne;
e) er öffnet die rechte Hand mit der Handfläche nach unten:



Abb. 36: Nach-vorne-Streckung des Zeigefingers.



Abb. 37: Öffnung der rechten Hand.

Ähnlich wie in Bsp. 3 versucht auch der Dirigent in diesem Beispiel über die Musik hinweg einen Hinweis darauf zu geben, was in der Partitur steht. Dabei blickt er aber nicht mehr auf die Partitur, sondern zum Orchester (Z03) und hält die Position mit dem bereits ausgestreckten rechten Arm mit nach unten zeigender Handfläche aufrecht. Die *body cues* aus der Unterbrechung laufen hier also noch weiter und gehen in die Besprechungsphase über. Erst bei *piano* in Z03 wechselt der Dirigent zu einer anderen Geste:



Abb. 38: Rechte, geöffnete Hand vor der Brust.

Diese Geste, mit der Hand vor der Brust und nach unten deutender Handfläche, kann ähnlich wie die Geste in Bsp. 2 als metaphorische Geste für eine leiser werdende Dynamik aufgefasst werden (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998). An diesem Punkt ist der Dirigent auch bereits am Instruieren, ungeachtet dessen, dass die Musik immer noch (erst) am Abklingen ist: In Z05 adressiert er die Violinen verbal (*primi violino*) und auch gestisch (zeigt mit rechtem Zeigefinger nach links) als angesprochene Instrumentengruppe und weist an, dass sie an der Stelle in der Partitur (ohne eine klare Identifizierung der Stelle) *mezzopiano* spielen sollen. Ähnlich wie in Bsp. 3 fehlt auch hier eine verbale oder gestische Evaluation des Gespielten.

Auffällig an diesem Beispiel ist, dass die Musiker:innen insgesamt 6.6sec brauchen, bis sie alle mit dem Spielen aufgehört haben. Und das, obwohl der Dirigent eine Bandbreite an verschiedenen körperlichen Signalen benutzt, um abzubrechen, und obwohl er während der bereits begonnenen Instruktion die Geste aus dem Unterbrechungsteil noch weiterführt (vgl. *post-stroke hold* nach Kendon 2004). Es zeigt sich, dass je nach Dirigent:in und je nach Orchester ähnliche Unterbrechungsschemata (hier: Gestik, *body cues*) eine unterschiedliche Wirkung mit sich bringen. Dass auch mit verbalen Signalen unterbrochen werden kann, wird am nächsten Beispiel ersichtlich.

6.1.4.3 *Interruption initiation* durch *verbal cues*

Beispiel 5

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

06:55-07:01

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [&(0.4) GOO:D!& (.) *good* (.) and NOW (0.2) now is fantASTIC.]
           &dirigiert ->&
                              *lässt Arme nach unten sinken*
02   BB   [♪((spielen 3.0’’))                                         ♪]
03   D    give me MO:RE vibrato: (.) instead of=a (.) accent.
```

```
Musik ♪-------------->(3.0sec)-----------------------------<
Dirigat -----------------------<(interruption initiation)
                              Gestik -----------------<
                       Sprache ------------------------>(interruption point)----------->(post interruption)---------->
```

Figur 5: Unterbrechungsschema 5, Beispiel 5.

In diesem Beispiel unterbricht der Dirigent die Musik durch eine verbale Evaluation: *good* in Z01. Währenddessen dirigiert er noch, erst beim zweiten *good* – ebenfalls in Z01 – lässt er seine Arme und Hände nach unten sinken. Dann folgt eine weitere verbale Evaluation (*now is fantastic*), bevor der Dirigent in Z03 zu einer Instruktion übergeht (*give me more vibrato instead of a accent*).

Die Musiker:innen oder besser gesagt die Bratschist:innen spielen noch 3sec ab der Einleitung des Abbruchs durch den Dirigenten. Verglichen mit dem Beispiel vorher, Bsp. 4, handelt es sich um einen vergleichsweise kurzen Zeitraum. Das ist wohl darauf zurückzuführen, dass nicht alle Musiker:innen, sondern nur eine spezifische Instrumentengruppe unterbrochen werden muss. Auch wirft der Dirigent die verbalen Ratifizierungen am Ende eines Taktes ein, wo für die Bratschen eine Pause in der Partitur notiert ist (vgl. den Kreis in Abb. 39) und im nächsten Takt ein neuer musikalischer Abschnitt beginnt.

Der Dirigent nutzt hier also die Pause, um die Musik abzubrechen. Dabei reichen verbale Zeichen aus; der Zeitraum, bis die Musik verstummt, bleibt relativ kurz. Auffällig an diesem Beispiel sind die zahlreichen Evaluierungen, die in Z01 aneinandergereiht werden (*good*, *now is fantastic*). Durch diese Evaluatoren initiiert



Abb. 39: Spielpause der Bratschen.

der Dirigent nicht nur eine Unterbrechung, sondern er versucht auch das positive Face der Musiker:innen zu wahren. Ebenso wie in Bsp. 1 und 2 haben die Evaluationen eine Doppelfunktion: Sie fungieren als Diskursmarker zwischen Spiel- und Besprechungsteil und werden zur Face-Pflege eingesetzt. Diese unterbrechenden Evaluierungsmarker reichen von *ja* in Bsp. 1 über ein *good* in Bsp. 5 sowie ein Strecken des Daumens nach oben in Bsp. 1 und 2 bis hin zu einem *magnifico* in Bsp. 2 und einem *now is fantastic* in Bsp. 5. Dabei haben *stärkere* Evaluierungsmarker wie *magnifico* oder *now is fantastic* mehr *face-saving*-Funktion als *schwächere* Evaluierungsausdrücke wie *ja* oder *good*. Letztere treten mehr in der Funktion von Diskursmarkern auf und können als eine Art Pseudoevaluation beschrieben werden. Es kann darüber hinaus vorkommen, dass *verbal cues* und *body cues* alleine nicht genügen, um eine Unterbrechung effizient zu gestalten. Dann treten sie in Kombination auf, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen.

6.1.4.4 *Interruption initiation* durch Kombination von verbalen und körperlichen Zeichen

Beispiel 6

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

05:08-05:59

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [<<p> &*#sì> (1.3)* ~¤#(1.0)~ (0.5)&]
                &nickt ---------------------->&
                 *bewegt gefaltete Hände zum Mund*
                              ~bewegt Finger auf Schulterhöhe~
                               ¤lehnt sich auf Stuhl zurück --->>
     abb          #Abb.40       #Abb.41
02   MM   [♪((spielen 3.0’’))                  ♪]
03   D    jaja. (.) i- i know you- you kno:w the:: the verdi requiem,
04        eh you SHOW me every SINGLE moment when i stop.
```

Musik ♪-------------->(**3.0sec**)------------------<

Dirigat ✍------------<(interruption initiation)

Gestik ✋------------------<

Sprache 📢-------------->(interruption point)----------->(post interruption)---------->

Figur 6: Unterbrechungsschema 6, Beispiel 6.

In Z01 bricht der Dirigent die Musik durch das verbale Signal *sì* ab, das hier als Diskursmarker zwischen dem Spiel- und dem Besprechungsteil fungiert. Gleichzeitig nickt er und bewegt beide Hände, dicht aneinander gelegt bzw. gefaltet, zum Mund (der Dirigent wechselt hier vom Dirigat direkt in die Faltbewegung der Hände):



Abb. 40: Kopfnicken und gefaltete Hände.

Dann wechselt der Dirigent zu einer Geste, bei der er die Hände auf Schulterhöhe hält und die Finger leicht bewegt:



Abb. 41: Hände auf Schulterhöhe und leichte Bewegung der Finger.

Dabei nickt er immer noch mit dem Kopf und lehnt sich auf seinem Stuhl zurück. Der Umstand, dass das *sì* in Z01 nur leise ausgesprochen wird (vgl. das *piano* im Transkript) und eventuell nicht von allen Musiker:innen wahrgenommen wurde, bedingt wohl die Notwendigkeit mehrerer körperlicher Signale, damit die Musik

aufhört. Alle gemeinsam – sowohl verbaler Einwurf als auch körperliche Signale – bewirken einen Abbruch des Spiels nach 3sec. In Z03 verwendet der Dirigent außerdem den Ausdruck *jaja* als eine Art Diskursmarker, um den Übergang von abgeschlossener Unterbrechung hin zu einer Feststellung und damit zur Besprechungsphase zu markieren.

Gleichzeitig können die unterbrechenden Marker *sì* sowie das Kopfnicken in Z01 und *jaja* in Z03 als Evaluatoren interpretiert werden. Der Dirigent versucht den FTA, der durch die Unterbrechung zustande kommt, durch positive Evaluationen auszugleichen. Außerdem kommt in dem Metarekurs des Dirigenten in Z03 und Z04 positive Höflichkeit mit ins Spiel (*i know you know the verdi requiem you show me every single moment when i stop*): Der Dirigent baut eine Art Scherz ein, um das Face der Musiker:innen zu bewahren und in dem Zuge auch seine Unterbrechung zu rechtfertigen.

Auch der Dirigent im nächsten Beispiel – in einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* – verfährt auf ähnliche Art und Weise. Er verwendet verbale Diskursmarker als Zeichen für die Unterbrechung der Musik – sowie als Evaluierungsmarker – und setzt gleichzeitig unterstützende Gesten ein.

Beispiel 7

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

15:27.8-15:35

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [&¤#yes!& <<f> *~#very good! (.) very good!>
           &streckt linken Arm nach oben&
            ¤hält Taktstock auf Anschlag --------->(05)
                         *blickt auf Partitur ---->(05)
                          ~blättert in Partitur -->(05)
     abb     #Abb.42       #Abb.43
02   MM   [♪((spielen 3.0''))....
03   D    (0.6) <<dim> very good>]
04   MM   ............................♪]

05   D    (0.2) <<f> s'il vous plaît ↑UNE ↓FOIS °h à à DE:!> (0.8)*~¤
                                                      ---------->*~¤
06   M*   ♪((spielt 0.5''))♪
07   D    &#tous les CORDES s'il vous plait à !DE! (.) !DIR[K!&         ]
          &streckt beide Arme nach außen, Zeigefinger zeigen nach oben&
     abb   #Abb.44
08   M*                                                   [♪((spielt))♪]
```

Musik ♪-------------->(**3.0sec**)------------------<

Dirigat ✎------------<(interruption initiation)

Gestik ✋(strecken)----<(blättern)------------------------<(strecken)--------------------->

Sprache 🔊-------------->(interruption point)----------->(post interruption)---------->

Blick 👓 (auf Partitur)---------------------------<

Figur 7: Unterbrechungsschema 7, Beispiel 7.

Der Dirigent unterbricht die Musik durch den englischen Diskursmarker *yes* in Z01, der hier auch eine Evaluierungsfunktion erfüllt. Gleichzeitig streckt er den linken Arm ausgehend von seiner Dirigierbewegung nach oben:



Abb. 42: Nach-oben-Streckung des linken Arms.

Er verwendet eine Kombination aus verbal-akustischem und gestisch-visuellem Zeichen für die Einleitung des Abbruchs. Darauf folgt eine dreimalige positive Evaluierung des Gespielten (*very good* in Z01 und Z03). Dabei fokussiert der Dirigent die Partitur und blättert darin:



Abb. 43: Fokus auf der Partitur.

Auffällig ist hier, dass der Dirigent seinen Taktstock während der Unterbrechung *auf Anschlag* hält, d. h., der Taktstock bleibt auf einer Höhe, aus der heraus ein

sofortiges, erneut einsetzendes Dirigieren möglich wäre. Dass der Dirigent das auch vorhat, bekundet er in Z05: Er weist mit lauter Stimme (vgl. das *forte* im Transkript) an, dass ab dem Buchstaben D in der Partitur gespielt werden soll (*s'il vous plaît une fois à dé*). Diese Instruktion bleibt jedoch ambig, denn die Präposition *à* verweist auf eine Stelle in der Partitur im Sinne von ‚an diesem Punkt', an dem es ein Problem gibt bzw. an dem etwas korrigiert werden muss.

An diesem Punkt haben die Musiker:innen aufgehört zu spielen – sie benötigen insgesamt 3sec –, trotzdem spielt ein/e nicht identifizierbare/r Musiker:in in Z06 noch für 0.5sec. Der Dirigent geht darauf nicht ein, sondern führt seine Anweisung in Z07 weiter: Er adressiert eine bestimmte Instrumentengruppe (*tous les cordes*) und gibt erneut dieselbe Stelle in der Partitur an, ein weiteres Mal in Verbindung mit der Präposition *à* (*s'il vous plaît à dé dirk*). Währenddessen streckt er beide Arme mit erhobenen Zeigefingern nach außen:



Abb. 44: Arme nach außen gestreckt, erhobene Zeigefinger.

Spätestens durch diese sprechaktähnliche Geste (im Sinne von ‚Achtung!') wird klar, dass der Dirigent nicht vorhat, erneut zu dirigieren, sondern dass er auf etwas aufmerksam machen möchte, das nun folgen wird (vgl. die *narrow gloss gestures* bzw. emblematischen Gesten bei Kendon 2004: 176–198, die „[...] in parallel with those words or phrases that are [...] equivalent to them" [Kendon 2004: 176] verwendet werden).

In Z08 spielt erneut ein/e Musiker:in, hier in Überlappung mit dem Dirigenten. Welche Bedeutung dieser musikalische Einwurf hat, bleibt offen. Es kann entweder sein, dass der/die Musiker:in die identifizierte Stelle des Dirigenten in der Partitur ausprobiert, oder dass er:sie – da die Anweisung des Dirigenten bis zu diesem Punkt mehrdeutig bleibt – ab diesem Zeitpunkt beginnen möchte zu spielen.[214]

214 Vgl. Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 35), die in ihren Daten zu Gesangsunterricht auch Fälle beobachten, wo nicht nur den Lehrenden („masters"), sondern auch den Musiker:innen die Aufgabe zukommen kann, Transitionen einzuleiten. Und zwar kann das auf Pianist:innen zutreffen, die Gesangsstudent:innen begleiten. Sie scheinen „to have the license to start playing in over-

Ähnlich wie in Bsp. 3 und 4 gibt der Dirigent auch in diesem Beispiel durch den Blick auf die Partitur zu verstehen, dass er von den Musiker:innen fordert, mit dem Spielen aufzuhören. Damit kann folgende Regel aufgestellt werden: Sobald der/die Dirigent:in während eines Spielparts die Partitur für längere Zeit fokussiert, signalisiert er:sie, dass eine Unterbrechung der Musik verlangt wird. Auch im nächsten Beispiel kommt es zum Einsatz eines Diskursmarkers in Verbindung mit einer Geste sowie einer Neuausrichtung des Blicks, um den Übergang zwischen Spiel und Besprechung einzuleiten.

Beispiel 8

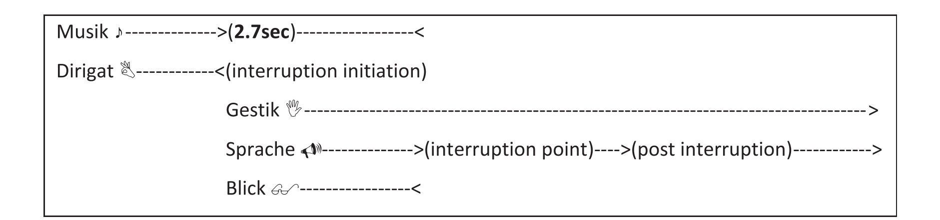
```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

12:08-12:14

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [&*#(0.6) okay! (.) can we try one time sorry sorry&*]
           &streckt Arme nach vorne, Handflächen zeigen nach unten&
            *Blick-->MM rechts                          ----->*
     abb     #Abb.45
02   MM   [♪((spielen 2.7''))                                 ♪]

03   D    <<rau, gedrückt, tief> &!JA:M!& (.) *!PA:M!* (.) ~!PA!::!~>
                                 &Streichbewegung-->rechter Arm&
                                             *Streichbewegung-->RA*
                                                           ~Streichbewegung~
04        (.) can we try? (.) °h:: ja?
```



Figur 8: Unterbrechungsschema 8, Beispiel 8.

lap with masters' talk at locations relatively early in masters' turns, where participants in conversation would not yet be entitled to come in."

In Z01 markiert der Dirigent den Wechsel vom Aktivitätstyp des Musikmachens zur Aktivität des Besprechens durch den Diskursmarker *okay.* Schegloff & Sacks (1973: 80) ordnen den Diskursmarker *okay* unter „possible pre-closings“ ein, da er in der Lage ist, in einem Gespräch eine „closing section“ zu initiieren. In instruktiven Interaktionssituationen werden Diskursmarker wie *okay* (oder auch *alright*) benutzt – so stellt Weeks (1985) in seiner Gegenüberstellung von Instruktionen in Vorleserunden in der Schule und in Orchesterproben fest –, um

> [...] gain attention for an upcoming instruction and as a kind of boundary-marker terminating the ongoing ‚activity‘ of the performer. (Weeks 1985: 213; vgl. auch Parton 2014; Veronesi 2014)

Auch in unserem Beispiel geht der Dirigent vom Diskursmarker ausgehend direkt in eine Instruktion über (*can we try one time*). Gleichzeitig schließt er die vorausgehende Sequenz (Spiel) und geht in eine neue Sequenz über (Besprechung). Gleichwohl spielen in diesem Übergang die Gestik sowie die Blickrichtung des Dirigenten eine Rolle:



Abb. 45: Arme nach vorne gestreckt, Blick nach rechts.

Er streckt beide Arme nach vorne, die Handflächen zeigen nach unten. Auch diese Geste kann – ähnlich wie die Gesten der Dirigenten in Bsp. 2 und 4 – unter solche Gesten eingeordnet werden, die sich auf die Dynamik beziehen bzw. hier ein Leiserwerden (bis hin zu einem Abbruch) anzeigen. Parallel dazu geht der Blick des Dirigenten nach rechts und projiziert, dass das, was nun kommen wird, an die Musiker:innen rechts von ihm (Bratschen, Celli, Kontrabässe) gerichtet sein wird.

Der Dirigent beginnt mit seiner Anweisung, während das Orchester noch spielt (*can we try one time*), und fügt ein zweimaliges *sorry* an die bereits begonnene Instruktion an (Z01). Es kann angenommen werden, dass der Dirigent dadurch versucht, die Musik zum Verstummen zu bringen. Auch die Geste mit den Armen nach unten wird so lange aufrechterhalten, bis die Musik nach 2.7sec abklingt. Erst dann beginnt der Dirigent mit der eigentlichen Instruktion, die er gesanglich demonstriert (*jam pam pa* in Z03), und wechselt in eine neue Geste: Er streicht mit dem rechten Arm über den ausgestreckten linken Arm. In Z04 wiederholt er die abge-

schwächte Formulierung aus Z01 (*can we try*) und schließt mit einer Rückfrage (*ja?*) als eine Art *tag question*, auf die keine Antwort erwartet wird.

Das Beispiel illustriert eine andere Art und Weise als die vorigen Beispiele, mit dem *face threat* einer Unterbrechung umzugehen. Mit dem entschuldigenden Ausdruck *sorry* denunziert der Dirigent sein eigenes *positive face*, mit der Frage *can we try* schwächt er seine Instruktion, eine bestimmte Stelle in der Partitur so zu spielen, wie er sie vorsingt, ab. Diese Höflichkeitsstrategien hängen hier mit dem Faktor *size of imposition* (Leech 1977, 1980) zusammen: Je höher das Maß an Face-Bedrohung, desto mehr Höflichkeit wird eingesetzt. Auch das Singen anstelle einer verbalen Instruktion hat hier *hedgenden* Charakter: Durch das Singen kommt der Dirigent näher an das heran, was die Musiker:innen auf ihren Instrumenten machen, und betont damit die Zugehörigkeit zur selben Gruppe, im Sinne von ‚Wir sitzen alle in demselben Boot' (vgl. auch die Verwendung des Personalpronomens *we*).

Wir haben gesehen, dass der Einsatz von verbalen Diskursmarkern/Evaluierungsmarkern (*ja* in Bsp. 1, *sì* in Bsp. 6, *yes* in Bsp. 7) und auch gestischen Diskursmarkern (Bsp. 2, 3 und 4) eine Unterbrechung der Musik herbeiführen kann. Die Dirigenten in den untersuchten Beispielen verwenden Diskursmarker (oder Pseudoevaluationen) als effizientes Mittel, um die Musiker:innen innerhalb kürzester Zeit – jedoch immer abhängig vom jeweiligen Kontext und Faktoren wie ein/e Musiker:in/wenige Musiker:innen vs. gesamtes Orchester, Abbruch während des Ablaufs einer musikalischen Phrase vs. Abbruch während einer Pause in der Partitur usw. – anzuregen, mit dem Spielen aufzuhören. Die Verwendung von Diskursmarkern ist auch im nächsten Beispiel beobachtbar.

Beispiel 9

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

21:48-21:58

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D   [&(0.5)& <<f>*JA!* ~¤#grazie~ ☼(.) grazie (0.2)
          &hört auf zu dirigieren&
                      *nimmt Taktstock von rechter in linke Hand*
                            ~streckt Arme nach außen*
                             ¤blickt auf Partitur --------------->(05)
                                       ☼blättert in Partitur ---->(05)
     abb                      #Abb.46
02   MM  [♪((spielen 4.6‘‘))
03   D   <<h> questa sezione:> (0.6) e:::h]
04   MM                                   ♪]
```

```
05   D   deve essere MOLTO¤☼ &molto più FRA:GILE (.) ¤ventuno!¤>
         ---------------->¤☼ &blickt zum Orchester ----------->>
                                                 ¤hebt Taktstock¤
06   B    &*(0.5)& ♪((spielt))♪
     d    &tritt Schritt zurück&
           *.........hält Taktstock mit beiden Händen ---->>
07   D   <<f> ventuno>
```

Musik ♪-------------->(**4.6sec**)------------------<

Dirigat ------------<(interruption initiation)

Gestik -->

Sprache ----->(interruption point)---->(post interruption)------------>

Blick (Partitur)-----------------------<(Orchester)---------------->

Figur 9: Unterbrechungsschema 9, Beispiel 9.

Der Dirigent benutzt den Diskursmarker – und gleichzeitig Evaluierungsmarker – *JA!* in Verbindung mit der bestätigenden Interjektion *grazie* für den Übergang von der Musik zu einer Besprechung (Z01). Der Marker *ja* ist hier salient, denn zum einen wird er betont und als lebhafte Aussage produziert (vgl. das Ausrufezeichen im Transkript), zum anderen wird er in einer anderen Sprache (Deutsch) als die grundsätzlich vorherrschende Arbeitssprache des Orchesters (Italienisch) geäußert. Dadurch gewinnt der Ausdruck an Markiertheit und an Gewicht als Übergangssignal. Bereits vorher hört der Dirigent auf zu dirigieren, d. h., er wechselt von einer angespannten Armposition (Dirigat) in eine entspannte Position (Arme unten) und nimmt den Taktstock von der Dirigierhand (rechts) in die linke Hand. Ein weiteres gestisches Zeichen ist die Streckung der Arme nach außen, die Handflächen zeigen nach oben:



Abb. 46: Arme nach außen gestreckt, Handflächen zeigen nach oben.

Außerdem richtet der Dirigent seine Aufmerksamkeit auf die Partitur: Er blickt darauf und blättert gleichzeitig darin (Z01). Diese Neuausrichtung des Blicks ist

Teil der Unterbrechungsinitiierung des Dirigenten: Er lenkt seinen Fokus weg vom Orchester hin zur Partitur und gibt damit den Musiker:innen zu verstehen, dass eine Unterbrechung der Musik ansteht (vgl. auch Bsp. 7).

In Z03 lokalisiert der Dirigent eine längere Passage in der Partitur (*questa sezione*) und appelliert damit an das geteilte Wissen mit den Musiker:innen, von wo bis wo sich diese Sektion erstreckt. Während dieser Sequenz, bestehend aus der Unterbrechung mit Diskursmarkern und der Lokalisierung der Stelle in der Partitur durch den Dirigenten, spielen die Musiker:innen (immer) noch. Erst nach 4.6sec klingt die Musik ab, und erst dann geht der Dirigent in Z05 zu seiner eigentlichen Instruktion über (*deve essere molto più fragile*). Ebenfalls in Z05 erfolgt eine Lokalisierung in der Partitur in Form einer Taktangabe (*ventuno*), der Dirigent hebt an dieser Stelle den Taktstock mit der rechten Hand (Dirigierhand) nach oben und projiziert damit, dass es sodann – ab der identifizierten Einsatzstelle – mit Musik weitergehen wird.

In Z06 kommt es noch zu einem Einschub: Die Bratschistin, die gleich rechts vom Dirigenten in der ersten Reihe sitzt, spielt einige Töne auf ihrem Instrument. Gleichzeitig tritt der Dirigent einen Schritt zurück und greift den Taktstock mit beiden Händen. Diese Form von Auflösung einer bereits vorhandenen Spannung in der rechten Hand und im rechten Arm kann als Reaktion des Dirigenten auf die Töne der Bratschistin gelesen werden. Sie dauert bis Z07 an, wo der Dirigent erneut die Einsatzstelle (*ventuno*) spezifiziert.

Vergleicht man Bsp. 4 mit diesem Beispiel, so fällt auf, dass derselbe Dirigent auch hier, bereits in Z01, den Taktstock von der ‚Dirigierhand' (rechts) in die linke Hand nimmt. Diese einfache Geste leitet die anstehende Unterbrechung ein und kann fast schon als idiolektales Zeichen dieses Dirigenten bezeichnet werden, um den Wechsel von einem Aktivitätssystem ins andere (vom Spielen zum Besprechen) anzuzeigen.

Dieses Beispiel zeigt einmal mehr, dass zur Einleitung einer Unterbrechung unterschiedliche Ressourcen zum Einsatz kommen:

a) Diskurs- und Evaluierungsmarker (*ja*);
b) bestätigende Interjektionen (*grazie*);
c) körperliche Zeichen (Strecken der Arme nach außen), d. h. Dirigiergesten werden durch andere Gesten ersetzt;
d) Fokus auf die Partitur, im Gegensatz dazu steht der Blick zum Orchester während der Spielparts.

Diese Elemente werden miteinander kombiniert, um die Musik abzubrechen, auf schnellstem Weg zum *interruption point* zu gelangen und mit der *post interruption* bzw. mit der eigentlichen Besprechung zu beginnen. Dass der Übergang von einer Spiel- in eine Unterbrechungsphase auch abrupt(er) geschehen kann, zeigen die folgenden Beispiele.

6.1.4.5 Abrupte *interruption initiation*

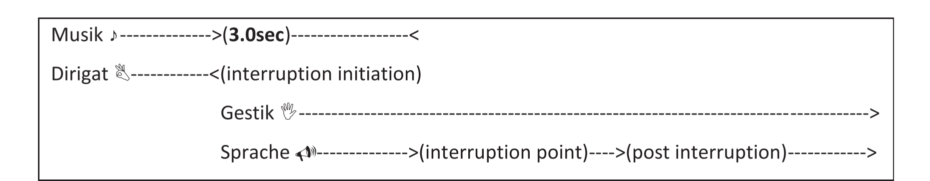
Beispiel 10

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

16:10-16:17

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D    [&(0.3)& *STOP! (0.4)* ~¤(0.2)~ (1.0)¤ <<t> good.> ☼(0.6)☼]
           &hört auf zu dirigieren, bewegt beide Arme nach außen&
                   *streckt beide Arme nach außen*
                                 ~legt Hände auf Oberschenkel ab~
                                  ¤nickt¤
                                                             ☼hält Hände auf
                                                             Taillenhöhe☼
02   MM   [♪((spielen 3.0''))                                          ♪]
03   D    <<f, h> let's try (0.2) L:ESS BO:W (0.6)
04        LE:SS BO:W> (.) MORE pressure.
```



Figur 10: Unterbrechungsschema 10, Beispiel 10.

In diesem Beispiel setzt der Dirigent *STOP!* als klares verbales Zeichen (*verbal cue*) ein, um die Musik prompt zu einem Abbruch zu bringen (vgl. auch die Betonung und den Ausrufcharakter der Interjektion). Hier kommt keinerlei Höflichkeit mit ins Spiel, trotz der potentiellen Gesichtsbedrohung der Unterbrechung. Das hängt wohl damit zusammen, dass es dem Dirigenten zum einen daran liegt, rasch und effizient zu handeln (*Gefahr im Verzug*, vgl. Brown/Levinson 1978/1987). Zum anderen kann die ohne Abmilderung ausgeführte Unterbrechung auch mit dem Faktor *power slope* (Leech 1977, 1980) erklärt werden: Der Dirigent steht in der Hierarchie über den Musiker:innen, er hat mehr *Macht* und ist aus diesem Grund weniger dazu verpflichtet, Höflichkeit mit ins Spiel zu bringen. Erst nach dem gesichtsbedrohenden *cue* setzt der Dirigent ein Kopfnicken – einerseits als eine Art Evaluation und andererseits als Abschluss eines Abschnitts (impliziter Diskursmarker, im Sinne von ‚Ja, ist gut') – und den Marker

good (Z01) als Zeichen von Höflichkeit ein, um den FTA durch die Unterbrechung (das *stop*) abzuschwächen.

Gleichzeitig zum verbalen Zeichen für die Unterbrechung streckt der Dirigent beide Arme nach außen. Wir haben es hier demnach mit einem Armbewegungswechsel von dynamisch (Dirigieren) zu statisch (Strecken nach außen und halten) zu tun. In der Geste des Dirigenten lassen sich die Phasen einer *gesture unit* (Kendon 2004) nachzeichnen:

a) *Preparation*: Der Dirigent beginnt aus seiner Dirigierbewegung heraus, die Arme nach außen zu bewegen (0.3sec in Z01).
b) *Stroke*: Die Streckung der Arme nach außen erfolgt (zugleich mit *stop* in Z01).
c) *Post-stroke hold*: Der Dirigent verweilt kurz in der Position, in der er die Arme nach außen gestreckt hält (0.4sec in Z01).
d) *Recovery*: Der Dirigent legt beide Hände auf die Oberschenkel ab (0.2sec in Z01).

Kendon (2004: 112) zufolge werden *post-stroke holds* von Sprecher:innen benutzt, um der *stroke*-Geste mehr Ausdruck zu verleihen: „this seems to be a way by which the expression conveyed by the stroke may be prolonged.“ Es kann also angenommen werden, dass die gehaltene gestreckte Armposition des Dirigenten dazu dient, die Musik schneller und effizienter abzubrechen. Die Musiker:innen benötigen 3sec (vgl. Z02), bis sie aufhören zu spielen. In diesen 3sec wechselt der Dirigent von einer Position, in der er die Hände auf den Oberschenkeln liegen hat, in eine Haltung, in der er beide Hände wieder nach oben bewegt und auf Taillenhöhe hält. Erst dann ist der Übergang zwischen Spiel und Besprechung abgeschlossen (*interruption point*), die Musik ist verstummt und der Dirigent kann nun zur eigentlichen Besprechung/Instruktion/Korrektur in Z03 und Z04 (*post interruption*, *let’s try less bow more pressure*) ansetzen.

Ähnlich abrupt geschieht die Unterbrechung der Musik im nächsten Beispiel. Der Dirigent setzt einen Diskursmarker ein und wechselt direkt in eine Instruktion, während die Musiker:innen noch mit dem Aufhören mit der Musik beschäftigt sind.

Beispiel 11

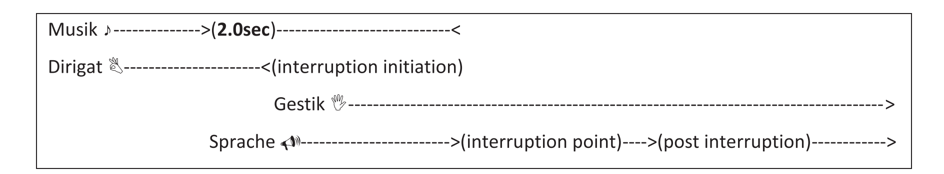
```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

19:41-19:45

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D   [&JA!& *(0.3) le- le MEE:TING* POINT c'est le]
          &dirigiert&
                *greift sich mit rechter Hand an Hinterkopf*
```

```
02   MM   [♪((spielen 2.0''))...............................♪]
03   D    &(.) un deux trois quatre&
          &bewegt rechte Hand im Takt&
```



Figur 11: Unterbrechungsschema 11, Beispiel 11.

Der Dirigent benutzt hier – ähnlich wie in Bsp. 1 – den Diskursmarker *ja*, um den Wechsel zwischen Spielteil und regulärem Interaktionsteil zu kennzeichnen. In Bsp. 1 gehen dem Diskursmarker jedoch *body cues* voraus, die den Übergang bereits anzeigen, in diesem Beispiel funkt der Dirigent mit einem betonten und lebhaft geäußerten *JA!* dem Spiel des Orchesters dazwischen. Der Marker ist ähnlich salient, wenn nicht noch mehr, wie das *ja* in Bsp. 9. Auch hier wird der Marker in einer anderen Sprache (Deutsch) als der regulären Arbeitssprache des Orchesters (Französisch) zum Ausdruck gebracht. Außerdem betont der Dirigent den Diskursmarker, der auch gleichzeitig evaluierende Eigenschaften hat, und verleiht ihm Ausrufecharakter, ähnlich dem Dirigenten in Bsp. 9.

Es zeigt sich, dass Unterbrechungssignale – seien sie verbal oder gestisch – teils sehr expressiv sind. Das hängt damit zusammen, dass die Musiker:innen merken sollen, dass es zu einer Unterbrechung kommt. Ihr Fokus ist nämlich nicht ständig auf den/die Dirigent:in ausgerichtet, sondern vielmehr auf ihre Noten. Dabei müssen vor allem Unterbrechungsgesten von Dirigent:innen – falls sie ohne Sprache verwendet werden (vgl. Bsp. 1, 2, 3 und 4) – stark gesetzt, gut sichtbar und auch länger sein. Denn Gesten können nicht so wie Sprache die Musik übertönen; auf der Gestenebene spielt sich alles in den Arm-/Handbewegungen des/der Dirigent:in auf Brusthöhe (Dirigieren) und auf Taillenhöhe (Unterbrechen, Ausgangspunkt für redebegleitende Gesten) ab.

Auffällig an diesem Beispiel ist außerdem, dass der Dirigent während der Äußerung des Diskursmarkers von der Dirigierbewegung in eine Bewegung der rechten Hand übergeht, bei der er sich an den Hinterkopf fasst. Gleichzeitig zu dieser Geste beginnt er unmittelbar mit Instruieren/Erklären (*le meeting point c'est le*). Der Übergang zwischen Musik und Besprechung geschieht hier also sehr kurz und knapp, der Dirigent wartet nicht darauf, bis die Musik verstummt ist. Das heißt, die Initiierung der Unterbrechung und die *post interruption* Phase überlagern sich.

Im nächsten Beispiel kommt ein weiteres Element hinzu, das mit dazu beiträgt, eine Unterbrechung einzuleiten. Dabei unterbricht der Dirigent nicht das gesamte Orchester, sondern nur das Violinenregister.

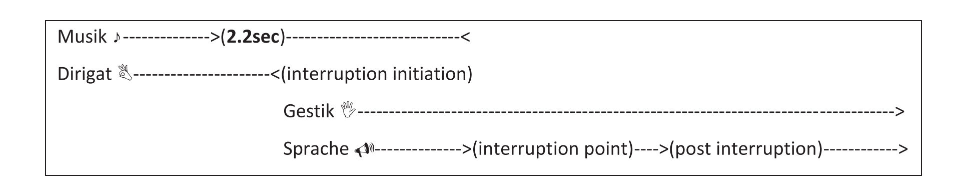
Beispiel 12

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

19:58-20:01

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D   [((dirigiert 0.6’’)) &JA! °H:& *~#c’e::st
                              &hört auf zu dirigieren&
                                        *stützt sich mit LH an Stuhllehne
                                        ab ------>>
                                         ~hält RH auf Brusthöhe ---->(03)
     abb                                  #Abb.47
02   VV  [♪((spielen 2.2’’))
03   D   (.) c’est <<acc> le le problema c‘est>~]
                                         ----->~
04   VV  ..........................................♪]
05   D   &ti da ta ta !TAM!&
         &bewegt rechte Hand im Takt&
```



Figur 12: Unterbrechungsschema 12, Beispiel 12.

Wie in Bsp. 11 kommt hier derselbe Diskurs-/Evaluierungsmarker (*ja* in Z01) für einen Abbruch der Musik ins Spiel, mit ähnlicher Betonung und Ausrufcharakter. Kurz darauf – ebenfalls in Z01 – atmet der Dirigent laut ein und verstärkt dadurch seine Bemühung, einen Übergang zwischen Spiel und Besprechung zu markieren. Dass hörbares Einatmen (*°H:*) vor allem bei Wiedereinstiegen in die Musik eine bedeutende Rolle spielt, werden wir in Kap. 6.6 noch genauer beschreiben. Der Dirigent hört mit dem Dirigieren auf, als er den Diskursmarker artikuliert. Kurz darauf stützt er sich mit dem linken Arm/Ellbogen an der Stuhllehne ab:



Abb. 47: Abstützen an der Stuhllehne mit linkem Arm/Ellbogen.

Parallel dazu redet der Dirigent (allerdings nichts Bedeutendes, *c'est*) und hält die rechte Hand immer noch in einer Position (auf Brusthöhe), von der aus er weiter dirigieren könnte. Er löst hier also die Spannung des Dirigats nicht vollständig auf, wie es in den vorigen Beispielen der Fall ist (vgl. Spannung/Dirigat vs. Entspannung/Besprechung). In dieser Position spricht der Dirigent ein Problem an (*le problema c'est* in Z03), das es mit einer bestimmten Stelle in der Partitur gibt, und lokalisiert/instruiert besagte Passage, indem er sie in Z05 gesanglich illustriert (vgl. *syntactic-bodily gestalt* nach Keevallik 2015). An dem Punkt ist die Musik verstummt. Wie in Bsp. 5 (vgl. auch Bsp. 1) unterbricht der Dirigent nicht alle Musiker:innen, sondern nur eine spezifische Instrumentengruppe, hier die Violinen. Das Abklingen der Musik muss demnach von wenigen Musiker:innen koordiniert werden, was hier „nur" 2.2sec dauert. Das heißt, je weniger Musiker:innen spielen, desto schneller geschieht der Übergang. Dabei kann es aber auch Ausnahmen geben, wie Bsp. 2 oder 11 zeigen, wo das gesamte Orchester nach 2.6sec bzw. nach 2.0sec, also nach einer relativ kurzen Zeit, aufhört zu spielen. Im letzten Beispiel in diesem Analyseteil zu Unterbrechungen verkündet der Dirigent eine bevorstehende Spielpause. Auch dafür bricht er die Musik gestisch und verbal ab.

6.1.4.6 *Interruption initiation* vor einer Spielpause

Beispiel 13

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

17:39-17:42

((Orchester spielt, Dirigent dirigiert))

01   D   [&(0.8)& <<f> *la* ~pausa!~> (0.3) <<dim> la pausa> (.) bravi.]
          &lässt Arme nach unten sinken&
```

```
                    *streckt Hände nach vorne, Daumen zeigen
                    nach oben*
                         ~steht auf~
02   MM  [♪((spielen 3.0‘‘)) ♪.......................................]
```

Musik ♪-------------->(**3.0sec**)------------------<
Dirigat ✍------------<(interruption initiation)
Gestik ✋------------------<
Sprache 📢--------------<(interruption point)

Figur 13: Unterbrechungsschema 13, Beispiel 13.

In diesem Beispiel lässt der Dirigent seine Arme während des Dirigierens nach unten sinken, er löst die Spannung seiner Dirigierhaltung auf. Dann kündigt er die Pause wiederholt an (*la pausa* in Z01), streckt beide Hände zu Fäusten geformt nach vorne, die Daumen zeigen nach oben. Diese gestische Ratifizierung geht einer verbalen positiven Evaluation voraus: *bravi* in Z01. Hier kommt es zum ersten Mal zu einer direkten Evaluation der Musiker:innen selbst (nicht ihres Spiels an einer bestimmten Stelle). Wir haben es hier demnach das erste Mal mit einer Evaluierung zu tun, die sich sehr klar und offensichtlich auf das Orchester bzw. den Probenprozess ganz allgemein bezieht. Dieses Beispiel setzt sich auch in einer weiteren Beobachtung von den vorigen Beispielen ab: Der Dirigent steht von seinem Stuhl auf und signalisiert dadurch auch körperlich den Übergang zwischen dem Aktivitätssystem Proben und dem Aktivitätssystem Pause-Machen.

6.1.5 Fazit: Die Regulierung von Transitionen/Unterbrechungen

Wir haben in den obigen Beispielen gesehen, dass sich Unterbrechungen nach *interruption initiation*, *interruption point* und *post interruption* gliedern lassen. Dabei stehen die Initiierung der Unterbrechung und die tatsächliche Unterbrechung an der Schnittstelle zwischen Musik und Besprechung. Die *post interruption* hingegen fällt in die Besprechungsphase, auch wenn dieser Part bereits vor dem eigentlichen Unterbrechungspunkt der Musik einsetzen kann (vgl. Bsp. 3, 4, 8, 9, 11 und 12).

Für die Unterbrechungsinitiierung verwenden die Dirigenten in den Beispielen oben unterschiedliche Ressourcen. Das können auf verbaler Ebene Diskurs- oder Evaluierungsmarker sein, die von *ja* in Bsp. 1, 11 und 12, *sì* in Bsp. 6, *yes* in Bsp. 7, *okay* in Bsp. 8 über *sì* und *grazie* in Bsp. 9 bis hin zu *good* in Bsp. 5 und 10

oder *magnifico* in Bsp. 2 sowie *now is fantastic* in Bsp. 5 reichen. Daneben setzen die Dirigenten in den untersuchten Ausschnitten körperlich-visuelle Zeichen ein, um eine Unterbrechung der Musik herbeizuführen. Dazu gehören:
a) Klatschen (Bsp. 1 und 3);
b) Schnipsen (Bsp. 4);
c) Strecken der Arme nach außen oder nach vorne (Bsp. 2, 3, 4, 8, 9, 10, 13);
d) geräuschvolles Umschlagen einer Seite in der Partitur (Bsp. 3) oder längeres Blättern in der Partitur (Bsp. 7, 9);
e) Änderung der Blickrichtung (Bsp. 3, 4, 7, 8, 9);
f) Wechsel des Taktstocks von einer Hand in die andere (Bsp. 4, 9);
g) gestische Ratifizierungen wie Kopfnicken (Bsp. 6);
h) oder ein Strecken des Daumens nach oben (Bsp. 1, 2, 13).

Außerdem kann hörbares (Ein)Atmen als Übergangssignal verwendet werden (vgl. Bsp. 12). Diese verbalen und gestisch-körperlichen Mittel treten meistens in Kombination auf und sind mit einer Änderung der Körperspannung der Dirigenten verbunden: Die Spannung, die die Dirigenten körperlich und gestisch während des Dirigats aufrechterhalten, zerfällt, sobald es zu einer Unterbrechung kommt. Dieses Wechselspiel zwischen Anspannung und Entspannung ist konstitutiv für die Interaktion in der Orchesterprobe, und das nicht nur in der Übergangsphase zwischen Musik und Besprechung, sondern auch – wie wir sehen werden –, um Wiedereinstiege in die Musik nach einem Besprechungsteil zu koordinieren.

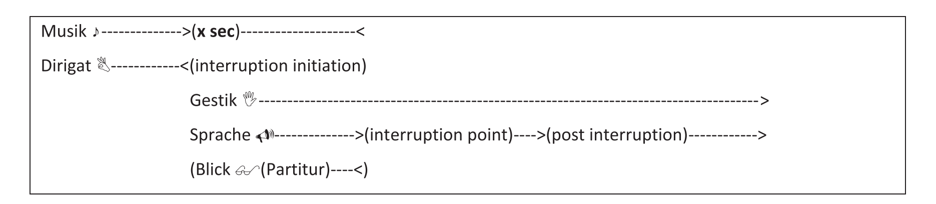
Gleichzeitig zeugt der Einsatz von verbalen und gestischen Zeichen für die Initiierung einer Unterbrechung in den allermeisten Fällen von Höflichkeit. So wie die verbalen Marker wie *yes*, *sì*, *good* oder *magnifico* Evaluierungscharakter haben und sich damit entweder auf das Gespielte oder auf die Musiker:innen beziehen, können auch gestische Elemente wie Kopfnicken oder ein nach oben gestreckter Daumen ratifizieren. Da Unterbrechungen gesichtsbedrohend für die Orchestermusiker:innen sind, setzen Dirigent:innen unterschiedliche Höflichkeitsstrategien ein, um den FTA abzumildern.

Auffällig ist außerdem, dass die Musiker:innen – auch in derselben Probe – unterschiedlich lange brauchen, um mit dem Spielen aufzuhören. Der Durchschnitt in den betrachteten Beispielen beträgt 2.9sec. Dabei handelt es sich nicht um einen abrupten Spielabbruch, sondern – wie bereits weiter oben beschrieben – um ein graduelles Abklingen der Musik. Die Musiker:innen, die die Unterbrechungs-signale des/der Dirigent:in schneller wahrnehmen, hören früher auf zu spielen als jene, die sie erst später sehen.

Von welchen Faktoren können diese Unterschiede im Abklingen der Musik abhängig gemacht werden? Zum einen beruhen die verschiedenen Abbruchzeiten darauf, ob das gesamte Orchester (Bsp. 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13), (eine) bestimmte

Instrumentengruppe(n) (Bsp. 5, 12) oder nur einzelne Musiker:innen (Bsp. 1) unterbrochen werden müssen. Zum anderen kann es ausschlaggebend sein, ob sich das Orchester am Ende einer musikalischen Phrase (z. B. kurz vor einer Pause in der Partitur) befindet. Außerdem können die Lautstärke der akustisch-verbalen Zeichen (laut/energisch vs. leise/versteckt) sowie die Sichtbarkeit der *body cues* des/der Dirigent:in (sichtbar für alle Musiker:innen vs. wahrnehmbar für einige Musiker:innen) eine Rolle spielen. Wir haben beobachtet, dass die Übergangssignale sehr expressiv sein müssen, um von den Musiker:innen wahrgenommen zu werden. Denn diese blicken die meiste Zeit auf ihre Noten und nicht ständig zum/zur Dirigent:in.

Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass in 6 von den 13 untersuchten Beispielen verbale/hörbare und gestische/sichtbare Zeichen zusammenwirken, um eine Unterbrechung der Musik zu erwirken. Daraus ergibt sich folgendes Muster für Unterbrechungen in Orchesterproben:



Figur 14: Unterbrechungsmuster in Orchesterproben.

Die *interruption initiation* setzt dort an, wo der/die Dirigent:in sein/ihr Dirigat beendigt; zu dem Zeitpunkt spielen die Musiker:innen noch. Der/die Dirigent:in wechselt von den Dirigiergesten in andere Gesten (etwa Klatschen, Strecken der Arme nach vorne, nach oben gestreckter Daumen) und benutzt ebenso verbale Zeichen (etwa Diskurs- oder Evaluierungsmarker), um die Unterbrechung anzuzeigen. Nach x sec hört das Orchester am *interruption point* auf zu spielen, an der Stelle findet der Übergang zur *post interruption* statt. Diese Phase ist geprägt von verbalen Anweisungen und gestischen (wie auch gesungenen) Illustrierungen. Hinzukommen kann ein Blick weg vom Orchester (während des Dirigats) hin zur Partitur (ab *interruption initiation*), der einen Wechsel hinsichtlich des Aufmerksamkeitsfokus anzeigt.

Mit Unterbrechungen einher geht außerdem deren Markiertheit, die sich aus dem Beendigen des Dirigierens ergibt. Das Dirigieren selbst ist unmarkiert, dazu gehört auch das Spielen der Musiker:innen. Sobald der/die Dirigent:in die Dirigiergesten unterbricht, ist das bereits ein erstes Zeichen für eine anstehende Transition. Sequenziell und inkrementell darauf folgt das Unterbrechen des Orchesters,

entweder durch verbale oder körperliche Zeichen oder durch die Kombination von *verbal* und *body cues.* Das heißt:

a) Der/die Dirigent:in ersetzt die Dirigiergesten durch andere (markierte) Codes (Verbales oder Gestik).
b) Hinzukommen kann ein (fakultativer) Fokus auf die Partitur: Der/die Dirigent:in ist *Hüter:in* der Partitur und kann den Abbruch der Musik durch den Fokus auf die Partitur rechtfertigen bzw. den FTA, der durch die Unterbrechung erzeugt wird, mildern.
c) Im *post interruption* Part äußert sich der/die Dirigent:in verbal oder gesanglich (Instruktion, Inhaltsvermittlung).

Nicht zuletzt kann festgestellt werden, dass die Überleitungen zwischen Musik- und Besprechungsteil mehr oder weniger glatt und reibungslos (vgl. „smooth transition" bei Reed 2015: 31) verlaufen oder auch abrupt geschehen können (vgl. Bsp. 10, 11, 12). Gleichwie, diese Überleitungen sind der Schnittpunkt zwischen der Musik und den regulären Interaktionsteilen (z. B. Besprechung, Instruktion, Korrektur, Erklärung usw.).

Transitionen können damit als instruktive Handlung in der Orchesterprobe beschrieben werden. Dabei triggern Fehler der Musiker:innen bzw. *correctables* die Unterbrechungen durch den/die Dirigent:in. Diese:r leitet die Unterbrechung durch verbale und nonverbale Zeichen ein und setzt dadurch eine emergente Reaktion der Musiker:innen (Ausführung der instruierten Handlung; mit dem Spielen aufhören) bzw. eine *embodied compliance*[215] konditionell relevant.[216] Das heißt, die Musiker:innen zeigen durch körperliches Tun – mit dem jeweiligen Instrument aufhören zu spielen – an, dass sie die Unterbrechung des/der Dirigent:in als solche wahrgenommen und verstanden haben: „Understanding [is] ‚displayed' here as physical action[s]" (Reed 2019: 301).

---

215 Zu *embodied compliance* vgl. auch Hindmarsh/Reynolds/Dunne (2011), Mondada (2011b), Kent (2012), Lindwall & Ekström (2012), Szczepek Reed/Reed/Haddon (2013), De Stefani & Gazin (2014), Keevallik (2010, 2018) sowie Reed (2019).

216 Vgl. auch Kamunen & Haddington (2020: 85–86), die für Übergänge zwischen unterschiedlichen Aktivitäten („activity transitions") in Arbeitskontexten konstatieren: „co-participants use verbal actions and embodied ‚moves' to achieve the transition step by step, in an emergent and coordinated fashion."

6.2 Adressierungen

6.2.1 Adressierungen in alltäglichen und institutionellen Interaktionskontexten

Adressieren in Gesprächen bedeutet, eine/n Gesprächspartner:in mit einem adressierenden Ausdruck (Namen, Kosenamen, Kategorienamen wie *Trainer:in* oder *Kumpel*) zu identifizieren (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2018c: 21–22):

Beispiel 1 (Lerner 2003: 188, angepasst, u. a. auch nach Couper-Kuhlen/Selting 2018c: 22)

```
→ 1  Nancy:    Michael ((gazing at and touching Michael))
  2            [(0.4)            ]
  3  Michael:  [((gazes at Nancy))]
  4  Nancy:    I thought you were going to church tomorrow?
  5            (1.3)
  6  Michael:  I'll go Wednesday night
```

In diesem einfachen Beispiel adressiert Nancy in Z1 Michael durch seinen Namen und stellt ihm in Z4 eine Frage. Durch die direkte Adressierung in Z1 sichert sich Nancy Michaels Verfügbarkeit als ausgewählter Rezipient für ihre folgende Frage. Diese verbale Adressierung wird durch nonverbale Elemente begleitet: Nancy blickt zu Michael und berührt seinen Arm (Z1). In Nancys Pause von 0.4sec in Z2 reagiert Michael nonverbal auf die Adressierung, indem er in Z3 seinen Blick hin zu Nancy ausrichtet. Dadurch zeigt er an, dass er sich als Rezipient für das Folgende versteht (*recipient display*).

Die Adressierung wird in Bsp. 1 also eingesetzt, „to establish the directionality of a spate of talk, that is, its delivery to a particular recipient" (Clayman 2010: 162).[217] Ein Gesprächsbeteiligter (Michael) wird als potentieller Rezipient direkt angesprochen und ausgewählt und gleichzeitig wird *recipiency* garantiert (vgl. Lerner 2003: 186). Außerdem ist die Adressierung mit einer Turnübergabe (*turn-allocation*) verknüpft: Auf die Adressierung von Nancy in Z1 folgt in Z4 eine Frage, die in Z6 von Michael beantwortet wird. Adressierungen können demnach auch genutzt werden, um eine/n nächste/n Sprecher:in zu selektieren, etwa A wählt B als nächste/n Sprecher:in (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974: 717).

---

217 Couper-Kuhlen & Selting (2018c: 21) verstehen das Adressieren in Gesprächen als „singling out a unique participant as recipient on some particular interactional occasion" (vgl. auch Lerner 2003: 184; Rendle-Short 2007, 2010).

Adressierungen sind allerdings vor allem in dyadischen Interaktionssituationen redundant, sie werden als *faits accomplis* behandelt: „address terms are largely redundant as resources for addressing per se." (Clayman 2013: 292) Adressierungen können in *one-face-to-one-face*-Interaktionskontexten in sequenz-initiierenden Aktivitäten auftauchen und werden dabei weniger verwendet, um einen responsiven, als vielmehr einen initiierenden Effekt zu erzielen (vgl. Clayman 2013: 296). Sie treten dort auf, wo (wichtige) Informationen gegeben oder bestimmte Dienste angeboten werden (Clayman 2013: 300). Außerdem kommen Adressierungen vor dispräferierten Antworten, vor Themenwechsel sowie bei Diskrepanzen (*disagreements*) zum Einsatz (vgl. Rendle-Short 2007; Clayman 2010; Butler/Danby/Emmison 2011).

Direkte Adressierungen haben demnach markierten Charakter. Anstatt jemanden in einem Gespräch direkt zu adressieren, werden deshalb auch andere Ressourcen oder Modalitäten eingesetzt, die weniger markiert sind. Weiß (2019) und Auer (2018) beobachten, dass der Sprecher:in-Blick häufig für die Zuweisung eines nächsten Turns eingesetzt wird,[218] Blicke werden als „turn-allocation technique[s] " genutzt (Auer 2018: 4).[219] Außerdem stellt Auer (2018: 2) fest, dass es in multi-party-Konversationen oft der Fall ist, dass mehr als ein/e Beteiligte:r – oder auch alle Beteiligte – vom/von der Sprecher:in adressiert werden, aber nur eine/r als nächste/r Sprecher:in durch Blicke ausgewählt/vorgeschlagen wird.

Adressierungen können darüber hinaus noch andere Zwecke erfüllen, z. B. in institutionellen Interaktionssituationen. Im schulischen Unterricht etwa werden Adressierungen im Sinne von Aufforderungen verwendet: Der/die Schüler:in, der/die von dem/der Lehrenden adressiert wird, ist angehalten, die vom/von der Lehrer:in gestellte Frage zu beantworten (vgl. „local directives" nach Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013: 41; vgl. auch Konzett 2014). Adressierungen im Klassenzimmer sind konstitutiv für diesen spezifischen institutionellen Kontext, sie tragen zur Aufrechterhaltung und Gestaltung der Interaktion bei (vgl. Drew/Heritage 1992). Dahingegen sind Adressierungen in News Interviews – wie Clayman (2010) feststellt[220] – ähnlich wie in alltäglichen dyadischen Gesprächssituationen überflüssig, da das Teilnehmer:innen-Format (Interviewer:in – Interviewte:r) bereits gegeben

---

218 Für die Relevanz des Blickes für den Sprecherwechsel vgl. auch Kendon (1967) und Goodwin C. (1980, 1981), für die Mitwirkung von non-verbalen und v. a. visuellen Ressourcen beim Turn-taking vgl. Lerner (2003), Stivers & Rossano (2010), Rossano (2012a), Streeck (2014), Auer (2018), Weiss (2018, 2019) und Zima (2018).

219 Die *turn-allocating force* ist allerdings stärker und effektiver, wenn Blicke mit deiktischen Pronomen kombiniert werden (Auer 2018).

220 Vgl. Clayman (2010: 162): „[…] in news interviews these matters – the directionality of talk and the selection of next speaker – are already established by the activity structure and participation framework […], both of which are normative and empirically pervasive."

ist.[221] Direkte Ansprachen (*address terms*) werden allerdings bei Themenwechsel, bei Meinungsverschiedenheiten und bei nicht präferierten Antworten eingesetzt und sind zumeist in einen längeren Turn eingebettet.[222]

Weiter werden Adressierungen verwendet, um in *multi-party*-Interaktionssituationen Rezeptivität zu garantieren:

> In multi-party conversation, one means of selecting a particular co-participant as next speaker is for a current speaker to formulate a sequence-initiating action and explicitly address it to a recipient by using their name or other term of address. (Couper-Kuhlen/Selting 2018c: 23–24)

So können z. B. in Orchesterproben spezifische Instrumentengruppen (vgl. Bsp. 12–19) oder auch einzelne Musiker:innen (vgl. Bsp. 17) vom/von der Dirigent:in verbal oder nonverbal adressiert und ausgewählt werden, im nächsten musikalischen Turn zu spielen. Daneben gebrauchen Dirigent:innen Adressierungen, um sich an das gesamte Orchester zu richten (vgl. Bsp. 2–11).

6.2.2 Wie Adressierungen in Orchesterproben eingesetzt werden

In Orchesterproben verwenden Dirigent:innen Adressierungen in Unterbrechungsphasen als Ermahnungen an die Musiker:innen, ihre Aufmerksamkeit entweder auf eine bestimmte Stelle in der Partitur oder auf eine nachfolgende Instruktion des/der Dirigent:in zu lenken, im Sinne eines „re-directing the recipient toward a competing course of action“ (Clayman 2013: 292; vgl. auch Butler/Danby/Emmison 2011).[223] Dabei geschieht keine sofortige Floor-Übernahme oder Turn-Umsetzung durch die Adressierten, sondern die (angesprochenen) Musiker:innen kommen erst in der sich anschließenden Spielphase zum Zug, für die der/die Dirigent:in einen Einsatz gibt.

---

221 Für News Interviews vgl. auch Rendle-Short (2007) sowie für telefonische Beratungsgespräche vgl. Butler/Danby/Emmison (2011).

222 Adressierungen können außerdem während institutioneller Interaktionen wie Rettungseinsätzen eine Rolle spielen, etwa wenn ein Rettungssanitäter dem Patienten ankündigt, was sein Assistent macht/machen wird („der kolleg der macht da grad“, Deppermann 2014b: 253). Durch eine solche Ankündigung adressiert der Rettungssanitäter gleichzeitig implizit den Assistenten und fordert ihn auf, etwas Bestimmtes zu tun: „Descriptions are used in a way that resembles nonverbal displays designed to attract recipients’ attention to events and features of a setting which require their awareness and their response.“ (Deppermann 2014b: 261; vgl. auch Heath/Luff 2000; Heath et al. 2002; Schmitt/Deppermann 2007).

223 Auch in nicht-institutionellen Gesprächskontexten können Adressierungen eine solche Funktion übernehmen, wenn sich der/die Sprecher:in nicht sicher ist, ob der/die Rezipient:in eine bestimmte Aussage wahrgenommen hat oder nicht (vgl. Wootton 1981; Lerner 2003).

Häufig werden die Musiker:innen in Orchesterproben als Kollektiv angesprochen (vgl. Parton 2014): Der/die Dirigent:in richtet Adressierungen an das gesamte Orchester oder auch an spezifische Instrumentengruppen; seltener werden einzelne Musiker:innen direkt angesprochen. Dabei bleiben die Adressierungen an das Orchester als Ganzes zumeist implizit, da davon ausgegangen werden kann, dass alle angesprochen sind, wenn nicht spezifiziert wird. Dennoch gibt es auch Beispiele, wo Dirigent:innen alle Musiker:innen explizit adressieren. Für das Adressieren von bestimmten Instrumentengruppen verwenden Dirigent:innen zumeist metonymische Ausdrücke, wie z. B. die Angabe des Instruments/der Instrumente bzw. der Instrumentenfamilien (etwa Streicher:innen, Bläser:innen usw.). Außerdem kommen andere Modalitäten zum Tragen, etwa die Blickrichtung oder die Ausrichtung des Oberkörpers hin zu bestimmten Musiker:innen oder Musiker:innen-Gruppen.[224] Es kann auch vorkommen, dass Dirigent:innen eine bestimmte Stelle in der Partitur vorsingen, die nur ausgewählte Musiker:innen zu spielen haben, und diese dadurch adressieren.

Von Interesse ist dabei, wie die Musiker:innen auf solche Adressierungen – vor allem, wenn sie einzelne Instrumentengruppen betreffen – reagieren: Blicken sie zum/zur Dirigent:in? Blicken sie auf ihre Noten?[225] Oder ist ihr Blick gänzlich in eine andere Richtung orientiert? Denn – so argumentiert Auer (2018: 8) – die Teilnehmer:innen-Konstellation (Goffman 1981) ist in einem bestimmten Moment während der Interaktion nicht einzig und alleine dadurch definiert, wer gerade spricht (und wer als nächste/r dran ist), sondern sie hängt auch mit den *displays* der Rezipient:innen zusammen: „The addressed party should actively display recipiency, but non-addressed parties may do so as well."

6.2.2.1 Adressierungen an das gesamte Orchester in Unterbrechungsphasen

In den folgenden Beispielen wird untersucht, wie Dirigent:innen in Unterbrechungen der Musik bzw. in Instruktionssequenzen alle Musiker:innen als Kollektiv ansprechen. Dabei sind die Adressierungen in den Transkripten grau unterlegt.

224 Für den Sprecher:in-Blick auf den/die Rezipient:in in *multi-party*-Konversationen vgl. auch Lerner (2003: 180–181): „Speakers can look to a recipient to indicate whom they are addressing and thereupon discern whether or not that participant recognizes that she is beeing addressed."
225 Auer (2018: 6) hält für die Handhabung bestimmter Objekte in der Konversation hinsichtlich Blickausrichtung fest: „[...] handling objects [...] diminishes the amount of recipient gaze at speakers, as recipients look at the object being talked about instead."

Beispiel 2

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

06:57-06:59.5

01   D    ((klatscht in die Hände)) but=e:h (.) DON'T forget dear artist
```

In diesem Beispiel spricht der Dirigent die Musiker:innen direkt mit *dear artist* an.[226] Es kann die Frage gestellt werden, ob diese direkte Anrede hier notwendig ist (vgl. auch Clayman 2010). Denn auch ohne Adressierung werden alle Musiker:innen angesprochen, und zwar implizit durch die Verwendung des verneinten Imperativs in *don't forget.* Die Adressierung *dear artist* ist dagegen markiert und dient hier wohl zur Hervorhebung, zur Erinnerung oder zur (Wieder-)Erlangung der Aufmerksamkeit, weil das, was kommt, eventuell wichtig sein kann (vgl. auch den Ausdruck *don't forget*). Gleichzeitig ist die Adressierung aufwertend (durch *dear*) und schmeichelt dem positiven Face der Musiker:innen (vgl. Brown/Levinson 1978/1987).

Beispiel 3

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigentin: Sybille Werner
Aufnahme_1_15072016, Kamera Dirigentin, 0000

09:04-09:14

01   D    before we get to the scary point for the movements
02        (.) ah::m (1.0) could we: (0.5) PLEA:SE everything
03        a l:i:ttle bit further down esp- dynamically.
```

Im Vergleich zu Bsp. 2 kommt dieses Beispiel ohne direkte Adressierung des gesamten Orchesters aus, diese ist in der Frage *could we* implizit enthalten. Interessant ist dabei, dass sich die Dirigentin durch die Wir-Form miteinbezieht, auch wenn die Adressierung an und für sich an die Musiker:innen gerichtet ist. Die Dirigentin versucht hier das *negative face* und das *positive face* der Musiker:innen zu wahren. Sie verpackt die eigentliche Aufforderung, leiser zu spielen, in eine Frage, im Sinne von ‚Ist das so möglich?', sie fügt die Höflichkeitspartikel *please* (‚bitte') hinzu und

226 Der Dirigent verwendet hier zwar die Singularform (*dear artist*), es kann allerdings angenommen werden, dass alle gemeint sind.

definiert sich als Teil derselben Gruppe, die ein gemeinsames Ziel teilt (etwa die Aufführung des Stücks vor einem Publikum).

Beispiel 4

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

06:51-06:56

01   D    &<<h> s´il vous plaît e::hm:::> (1.0)
          &blickt auf Partitur ->>
02        [encore une FOIS (0.4) TOUT le MONDE:=CÉ:!]
03   H    [♪((spielt))                            ♪]
```

In diesem Beispiel fordert der Dirigent durch die Adressierung *tout le monde* das gesamte Orchester auf, erneut (*encore une fois*) ab dem Buchstaben C (*cé*) in der Partitur zu spielen (Z02). Die Adressierung geschieht knapp und klar und lenkt die Aufmerksamkeit aller Musiker:innen zurück auf eine bestimmte Stelle in der Partitur, nachdem der Dirigent die Stelle vorher ausschließlich mit den Blechbläser:innen geprobt hat. Der *address term* wird hier explizit geäußert, um auf den Kontrast zwischen vorherigem Proben mit einer spezifischen Instrumentengruppe und folgendem Proben mit dem gesamten Orchester hinzuweisen.

Beispiel 5

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0000

10:08-10:12

01   D    [&p- per favO:RE (0.2) otto! (0.5)&]
           &blickt auf Partitur&
02   M*   [((spricht leise))                 ]
03   D    &°H::: <<h> tutti>& *<<t> otto> ~(0.8)~
          &blickt zum Orchester&
                              *blickt auf Partitur ->>
                                           ~steht auf und setzt sich wieder~
```

Auch in diesem Beispiel fordert der Dirigent das gesamte Orchester auf, ab einer bestimmten Stelle in der Partitur (*otto*) zu spielen (Z01 und Z03). Dafür verwendet er den Ausdruck *tutti* (‚alle') und setzt auch seine Blickrichtung auffordernd/adres-

sierend ein. Während der Dirigent in Z01 noch auf die Partitur blickt, richtet er in Z03 den Blick nach vorne zu den Musiker:innen und dann erneut auf die Partitur. Der Dirigent koordiniert hier die Blickrichtung mit seinen verbalen Aussagen: Die Lokalisierungen einer bestimmten Stelle in der Partitur (*otto* in Z01 und Z03) sind mit einem Blick auf die Partitur abgestimmt, die Adressierung des Orchesters als Kollektiv (*tutti* in Z03) ist mit der Ausrichtung des Blickes auf die Musiker:innen verknüpft.[227]

Dieses Beispiel hat mit Bsp. 4 gemeinsam, dass eine direkte Adressierung des gesamten Orchesters vor einem Wiedereinstieg in die Musik bzw. am Ende einer Instruktionssequenz geschieht. Lokalisierungen und Adressierungen treten zusammen auf und liefern den Musiker:innen Informationen zur anstehenden Spielphase (vgl. auch das Erzielen eines initiierenden Effekts durch Adressierungen bei Clayman 2013).

Beispiel 6

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Roberto Molinelli
Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0000

06:35-06:40

01   D   piccola cesura poi torniamo al tempo primo dell’inizio.
02       (0.6) <<h> bravISSIMI> <<t> signori!>
```

Beispiel 6 zeigt, dass Adressierungen auch in Verbindung mit Evaluationen (*bravissimi signori*) auftauchen können. Der Dirigent evaluiert hier durch die direkte Ansprache *signori* alle Musiker:innen gleichermaßen. Gleichzeitig ist das Adressieren allerdings redundant, denn das Adjektiv *bravissimi* impliziert bereits das gesamte Orchester und würde damit ohne Zusatz als Adressierung fungieren.

Weitere Aspekte, die in dieser – in eine Evaluation eingebetteten – Adressierung zum Tragen kommen, sind Höflichkeit und Face-Wahrung. Die Evaluierung des Dirigenten stellt einen FTA dar, da durch sie das Autoritätsverhältnis zwischen Dirigent und Musiker:innen augenscheinlich wird: Nur einer evaluiert, der Dirigent. Die Gesichtsbedrohung der Evaluierung wird hier durch eine aufwertende, respektierende Adressierung abgeschwächt (*bravissimi signori*), die Musiker:innen werden durch den Ausdruck *signori* auf dieselbe Ebene wie der Dirigent gehoben. Würde der Dirigent die Adressierung *signori* tilgen und ausschließlich *bravissimi*

227 Für die Koordination von Sprache und Blick vgl. u. a. auch Sidnell (2006), Rossano (2012a, 2012b), Deppermann (2014b) und Mondada (2018b, 2019a).

äußern, so würde die Evaluation schulischen Charakter erhalten (vgl. auch Evaluationen in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion).

Beispiel 7

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

18:31-18:36

01   D    [<<f> tutto scritto e::h (.) piano!]
02   MM   [♪((spielen))                      ♪]
03   D    (0.6) solo eh pri- i primi violino mezzo piano
```

In diesem Beispiel können gleich zwei (implizite) Adressierungen beobachtet werden. In Z01 richtet sich der Dirigent durch seine Feststellung *tutto scritto piano* an das gesamte Orchester. Der Turn des Dirigenten überlappt sich mit dem musikalischen Turn der Musiker:innen, da der Dirigent an dieser Stelle gleichzeitig die Musik unterbricht. In Z03 grenzt der Dirigent durch das restriktive Adverb *solo* (‚nur') eine bestimmte Instrumentengruppe – die ersten Violinen (*i primi violino*) – ein, für die in der Partitur ein *mezzo piano* vermerkt ist, im Gegensatz zu allen anderen Instrumentengruppen. Zeitgleich wirkt dieser Turn zurück auf Z01, sodass Z01 zu einer impliziten Adressierung an den Rest des Orchesters (außer erste Violinen) wird. In diese Art von Erklärung des Dirigenten, die außerdem instruierenden Charakter hat, sind damit zwei Adressierungen eingebettet, die sich gegenseitig bedingen.

Beispiel 8

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Roberto Molinelli
Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0000

01:02-01:04.5

01   D    buona sera <<höher werdend> a tutti i signori piacere di
02        rivederVI>,
```

Beispiel 8 zeigt, dass Adressierungen auch zu Probenbeginn eingesetzt werden können. Der Dirigent wünscht allen Musiker:innen einen guten Abend (*buona sera a tutti i signori*) und drückt aus, dass er sich freut, alle/sie wiederzusehen (*piacere di rivedervi*). Das gesamte Orchester wird gleich zwei Mal als Ganzes direkt adressiert: einmal durch das infinite Adverb *tutti* in Verknüpfung mit dem Substantiv *i*

signori, ein zweites Mal durch das Objektpronomen *vi*. Durch diese Art von Adressierungen schafft der Dirigent eine wertschätzende Atmosphäre für die bevorstehende Probe.

Beispiel 9

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004 / Kamera Musiker:innen, 0006

20:20-20:23.5

01   D     [&%▲#volete forse una: DIE:CI ∞minuti di PAUSA?∞]
     d      &blickt zum Orchester --------->>
     mm1     %blicken zum Dirigenten ------>>
     mm2      ▲blicken auf ihre Noten ----->>
     fa                                   ∞nickt --------->∞
     abb       #Abb.48
02   MM3   [♪((spielen))                                   ♪]
```

Wie zu Probenbeginn (Bsp. 8) tauchen Adressierungen auch vor anstehenden Pausen während Orchesterproben auf. In Bsp. 9 stellt der Dirigent eine Frage an das Orchester und adressiert diese durch die 2. Person Plural von *volere* (vgl. *volete* in Z01) an alle anwesenden Musiker:innen. Diese Form zählt nicht zu den Höflichkeitsformen; das heißt im Umkehrschluss, dass der Dirigent per Du mit den Musiker:innen ist und deshalb auf eine Sie-Anrede verzichtet. Während seiner Adressierung blickt der Dirigent in die Runde (vgl. Z01, Abb. 48), ein Großteil der Musiker:innen erwidert seinen Blick (orange markiert in Abb. 48). Gleichzeitig spielen auch noch einige Musiker:innen auf ihren Instrumenten (vgl. Z02), andere blicken auf ihre Noten (grün markiert in Abb. 48).[228] Interessant ist, dass von jenen Musiker:innen, die zum Dirigenten blicken, nur vom Fagottisten (gelber Kreis in Abb. 48) eine Reaktion zu verzeichnen ist – obwohl alle gleichermaßen angesprochen werden: Er nickt als Antwort auf die Frage des Dirigenten mit dem Kopf.

Die Reaktion des Fagottisten kann als *listener response* (Rossano 2012b: 316) oder auch als *continuer* (Schegloff 1982; Goodwin 1986a) beschrieben werden: „it is not just that the speaker's gaze elicits a response, but rather the listener's response seems to terminate the speaker's gaze." (Rossano 2012b: 316) Durch das Kopfnicken zeigt der Fagottist an, dass er dem Dirigenten als „addressed recipient" (Goffman 1981: 132) zugehört hat und dass er sich als potentieller Gesprächspartner anbietet.

228 In Abb. 48 handelt es sich um ein gezoomtes Bild des Orchesters, nicht alle anwesenden Musiker:innen sind darauf zu sehen.

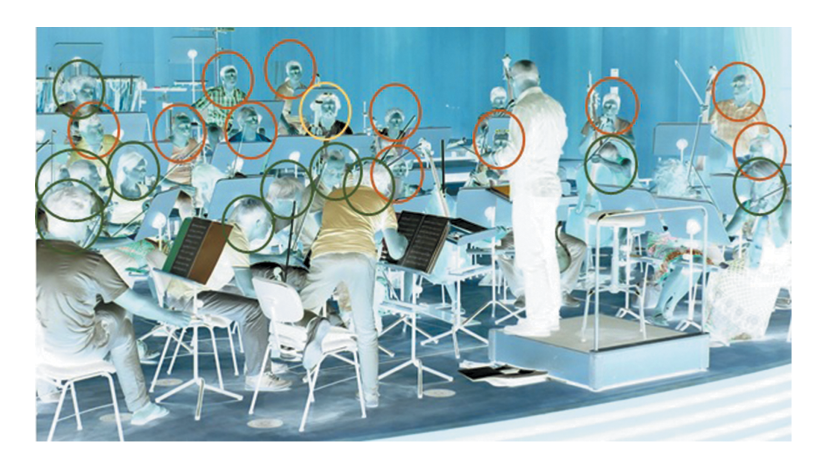


Abb. 48: Frage des Dirigenten – Antwort des Orchesters/des Fagottisten.

Außerdem produziert er körperlich den erwartbaren *second pair part* der Paarsequenz ‚Frage–Antwort'.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob es in dieser Interaktionskonstellation genügt, wenn einer – in diesem Fall der Fagottist – auf den Turn des Dirigenten reagiert. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Frage des Dirigenten nur als höfliche Variante zu interpretieren ist, da er ohnedies das gesamte Geschehen in der Orchesterprobe determiniert. Das heißt, unabhängig davon, wie die Musiker:innen und wie viele auf seine Frage reagieren, entscheidet immer noch der Dirigent, wann und ob eine Pause stattfindet.

6.2.2.2 Adressierungen an das gesamte Orchester in Spielphasen

Die beiden folgenden Beispiele sind aus Spielphasen während Orchesterproben entnommen und zeigen, wie Dirigent:innen simultan zur Musik Adressierungen an das Orchester als Ganzes richten. Hier kommt es zu keiner Unterbrechung der Musik: Die Musiker:innen erkennen daran, dass der Dirigent weiter dirigiert, dass sie nicht aufhören sollen zu spielen.

Beispiel 10

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001
```

23:21.5–23:24

```
01   D    &%<<f> ICI pianISSIMO
     d    &dirigiert -------->>
     mm    %♪((spielen))♪ --->>
02   D    <<acc> artistes de l'orchestre=pianISSIMO!>>
```

Dieses Beispiel zeigt, dass es auch in Spielphasen, d. h. parallel zur Musik, möglich ist, das gesamte Orchester explizit zu adressieren. Der Dirigent bettet die Adressierung (*artistes de l'orchestre*) in eine Anweisung (*ici pianissimo*) ein. Dabei spricht er laut (vgl. das *forte* im Transkript), wohl um die parallel verlaufende Musik zu übertönen und um von den Musiker:innen gehört zu werden. Das direkte Adressieren hat hier hervorhebenden Charakter: Der Dirigent unterstreicht damit seine Anweisung, die er gleich zwei Mal gibt, und verdeutlicht, dass diese an alle – ohne Ausnahme – gerichtet ist.

Beispiel 11

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

07:47-07:48

01   D    &%<<f> and now LISTEN!>
     d    &dirigiert ---------->>
     mm   %♪((spielen))♪ ------>>
```

In diesem Beispiel verwendet der Dirigent einen Imperativ (*listen*), um die Aufmerksamkeit des Orchesters auf eine unmittelbar bevorstehende Stelle zu richten. Die Adressierung verläuft hier – im Gegensatz zu Bsp. 10 – indirekt über die imperativische Form, der Dirigent verzichtet auf eine explizite Ansprache aller Musiker:innen. Allerdings wird nicht klar, an wen genau sich der Dirigent wendet, da die englische Imperativ-Form ambig ist. Der Dirigent referiert hier auf geteiltes Wissen; er nimmt an, dass die Musiker:innen begreifen, wer hier gemeint ist.

6.2.2.3 Adressierungen an spezifische Instrumentengruppen als Aufforderung zum Spielen

In den folgenden Beispielen soll untersucht werden, wie Dirigent:innen spezifische Instrumentengruppen adressieren, wenn sie diese zum Spielen auffordern. Wir haben bereits weiter oben beobachtet (vgl. Bsp. 5), dass (direkte) Adressierungen – in Verbindung mit Lokalisierungen – an Übergängen zwischen Besprechungs- und Spielphasen auftreten. Auch die folgenden Beispiele reihen sich in dieses Schema ein.

Beispiel 12

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

07:22-07:30

01   D   &<<acc> s'il vous plaît> *#UNE FOIS (0.2) eu::hm:: cello! (1.0)
         &blickt auf Partitur ->>
                                  *bewegt linken Zeigefinger ---->
     abb                           #Abb.49
02   D   eu:::h viola oboe clarinette basson.*
                                      ------>*
03       &(0.7) quatre avant DÉ:.
         &streckt beide Arme nach vorne&
```

In diesem Beispiel adressiert der Dirigent in Z01 und Z02 mehrere Instrumentengruppen direkt, indem er die Instrumente nacheinander aufzählt (*cello viola oboe clarinett basson*), und fordert sie in Z03 auf, ab dem Buchstaben D in der Partitur zu spielen. Auffällig ist, dass der Dirigent während der gesamten Sequenz auf die Partitur blickt, d. h. auch während des Adressierens der Instrumentengruppen. Gleichzeitig streckt er den linken Zeigefinger nach vorne und bewegt ihn in die jeweilige Richtung der angesprochenen Instrumente (Cello – leicht rechts, Viola – rechts, Oboe/Klarinette/Fagott – geradeaus):



Abb. 49: Dirigent zeigt mit Zeigefinger in die Richtung der angesprochenen Instrumentengruppen.

Der Dirigent koordiniert hier Sprache und deiktische Gesten, sein Blick bleibt auf die Partitur gerichtet. Er führt mehrere Aktivitäten gleichzeitig aus (vgl. *multiactivity* nach Haddington/Mondada/Nevile 2013; Haddington et al. 2014; vgl. auch Hoey 2018):

a) Auswahl mehrerer Instrumentengruppen in der Partitur;
b) verbale Adressierung von spezifischen Instrumentengruppen;
c) deiktisches Zeigen hin zu den Musiker:innen.

Mondada (2019a: 50) stellt hinsichtlich Multiaktivität in Interaktionen fest, dass „most often, one activity is mainly organized verbally and another one mainly in a manual/embodied way“. In unserem Beispiel wird das Adressieren verbal und gestisch ausgeführt, das parallel dazu verlaufende Auswählen der Instrumentengruppen geschieht blicklich (auf die Partitur).

Nachdem der Dirigent die Eingrenzung bestimmter Instrumentengruppen für die anstehende Spielphase vorgenommen hat, schließt er mit einer Lokalisierung bzw. Spezifizierung der Einsatzstelle (*quatre avant dé*, Z03) und begibt sich in eine Position (vgl. das Strecken der Arme nach vorne), von der aus er erneut dirigieren kann.

Beispiel 13

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0000

08:52.3-09:00.5

01   D    nove! (1.0) &(0.2)& SOLO CE:LLI per favore
                      &streckt rechten Zeigefinger nach vorne&
02        in tempo s- MOLTO sostenuto <<t> ti: da da da dam->
03        (0.5) &(1.0)& *tre! (.) quattro solo CE:LLI!
                &streckt Arme nach vorne&
                         *dirigiert ---->>
```

In diesem Beispiel lokalisiert der Dirigent eine spezifische Stelle in der Partitur (*nove* in Z01) und grenzt – gleichermaßen wie in Bsp. 7 – durch das restriktive Adverb *solo* (Z01 und Z03) eine bestimmte Instrumentengruppe ein (hier: die Cellist:innen). Dabei verwendet er – wie der Dirigent in Bsp. 12 – einen metonymischen Ausdruck (*celli*), um die Cellist:innen zu adressieren. Damit signalisiert er gleichzeitig, dass alle anderen Musiker:innen nicht angesprochen sind („unaddressed hearers“ nach Goffman 1981: 132). Trotzdem hören die restlichen Musiker:innen als Nicht-Adressierte zu und nehmen so die Funktion eines Publikums für die Interaktion zwischen Dirigent und Cellist:innen ein.

Anders als in Bsp. 12 folgt auf die Lokalisierung und Adressierung einer spezifischen Instrumentengruppe durch den Dirigenten kein unmittelbarer Spielteil, sondern der Dirigent gibt in Z02 eine das Tempo betreffende Anweisung (verbal

und gesanglich) zur vorher identifizierten Stelle *nove* in Z01 (*in tempo molto sostenuto ti da da da dam*). Erst in Z03 setzt der Dirigent einen *body cue* (vgl. das Strecken der Arme nach vorne) ein, der den Übergang von der Besprechung zur Musik einleitet. Dann zählt der Dirigent ein (*tre quattro* in Z03) und beginnt parallel dazu zu dirigieren. Während des bereits begonnenen Dirigats wiederholt er die Adressierung bzw. die Anweisung aus Z01, dass ausschließlich die Celli spielen sollen.

Dieses Beispiel verdeutlicht – wie auch ähnliche Beispiele weiter oben –, dass Adressierungen nicht nur appellativen, sondern auch auffordernden Charakter haben. Die Adressierung hat per se instruktive Eigenschaften, indem sie die Aufmerksamkeit einer bestimmten Musiker:innen-Gruppe auf eine zu spielende Stelle lenkt. Außerdem äußert sie sich als instruktive Aktivität inmitten einer Instruktionssequenz (hier: ‚ab einer bestimmten Stelle in der Partitur so und so spielen') neben weiteren anweisenden Handlungen wie Lokalisieren oder ein bestimmtes Tempo Anweisen (verbal und gesanglich).

6.2.2.4 Adressierungen an spezifische Instrumentengruppen zur Korrekturinitiation

Die nächsten Beispiele sind Unterbrechungsphasen entnommen, in denen Dirigent:innen sich an bestimmte Gruppen von Musiker:innen wenden, um eine problematische Stelle zu instruieren. Die Dirigent:innen lenken die Aufmerksamkeit der angesprochenen Musiker:innen auf ein *correctable*, das im anschließenden Spielteil hinsichtlich der besprochenen Aspekte korrigiert werden soll. Das restliche Orchester ist – wie in Bsp. 12 und 13 – als Publikum anwesend und nimmt das Geschehen ebenfalls wahr.

Beispiel 14

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0000

08:13.4-08:24

01   D      <<h,f> &una volta per favore #CE:LLI nostra (.) TE:MA dopo NUOVE&>
                   &blickt auf Partitur&
     abb                                 #Abb.50
02   D      &(0.4)& <<weich> MO:LTO *lento.>
            &blickt leicht nach rechts&
                                    *blickt auf Partitur --->
03          (0.7) la sincopazione in: (0.8)*
                                      ---->*
```

```
04   D     &$Ω#(0.2) cinqu- (un) e:h battuta è un po::’ pericolOSO.&
     d     &blickt leicht nach rechts&
     c      $lehnt sich nach vorne  ---------->>
             Ωhält Bogen mit linker Hand ---->>
     abb      #Abb.51
```

Dieses Beispiel beginnt mit einer Aufforderung zum Spielen (*una volta per favore* in Z01), einer Adressierung einer bestimmten Gruppe von Musiker:innen (*celli* in Z01) sowie einer Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur (*nostra tema dopo nuove* in Z01). Dieser Turn des Dirigenten wird von einem Blick auf die Partitur begleitet. Außer dem *verbal cue*, der eine anstehende Spielphase ankündigt, gibt es kein sichtbares körperliches Zeichen des Dirigenten (etwa Strecken der Arme nach vorne wie in Bsp. 12 und 13), das eine einsetzende Dirigierbewegung vorbereitet. Vielmehr setzt der Dirigent in Z02 zu einer Anweisung an, die das Tempo betrifft (*molto lento*). Dabei blickt er zuerst leicht nach rechts, d. h. in die Richtung der angesprochenen Cellist:innen, und dann wieder auf die Partitur. Auch in der Weiterführung der Instruktion/Erklärung zur Stelle in Z03 (*la sincopazione*) ist sein Blick auf die Partitur gerichtet, in Z04 blickt er ein weiteres Mal zu den Cellist:innen. Diese Sequenz besteht demnach aus zwei unterschiedlichen Teilen:

a) Einer Aufforderung zum Spielen als *first pair part*, die einen Spielpart als *second pair part* konditionell relevant setzt,
b) sowie einem instruierenden/erklärenden Teil zu einer problematischen Stelle.

Da der zweite Teil der Paarsequenz ‚Spielaufforderung–Spielteil' nicht unmittelbar erfolgt (und es auch keinen *body cue* gibt), bleibt der Turn des Dirigenten in Z01 bis nach der kurzen Pause in Z02 (0.4sec) ambig. Wie reagieren die angesprochenen Musiker:innen in dieser Situation?



Abb. 50: Reaktion der Musiker:innen auf ambigen Turn des Dirigenten I.

Abb. 50 veranschaulicht, wie sich die Cellist:innen in Z01, d. h. an dem Punkt, an dem sie der Dirigent adressiert (*celli*), verhalten:

a) Die beiden Cellist:innen in der ersten Reihe (gelb markiert) blicken auf ihren gemeinsamen Notenständer bzw. auf ihre Noten.
b) Der Blick der Cellistin in der zweiten Reihe (orange markiert) ist auf das Notenpult des Cellisten links neben ihr ausgerichtet.
c) Der vierte Cellist, der auch in der zweiten Reihe sitzt (grün markiert), blickt auf sein Notenpult und hält seinen Bogen in einer Position, die ihm ein unmittelbares Weiterspielen ermöglichen würde. Im Vergleich dazu haben die beiden Cellist:innen in der ersten Reihe jeweils die rechte Hand, die den Bogen hält, auf dem Oberschenkel abgelegt.

An dieser Stelle ist für die vier angesprochenen Musiker:innen – und vor allem für den Cellisten in der zweiten Reihe – noch nicht klar, ob es mit einem Spielteil weitergehen wird. Erst in Z04 bestätigen alle vier Cellist:innen (körperlich) den Beitrag des Dirigenten als erklärenden und weniger als spielauffordernden Turn:



Abb. 51: Reaktion der Musiker:innen auf ambigen Turn des Dirigenten II.

Der Blick der beiden Cellist:innen in der ersten Reihe ist immer noch auf ihre Noten gerichtet, auch die Cellistin in der zweiten Reihe blickt auf ihr Notenpult (vgl. gelbe und orange Kreise). Der Cellist in der zweiten Reihe (vgl. grüner Kreis) hat nun seine Position geändert: Er stützt sich auf dem Oberschenkel mit dem rechten Arm ab und blickt auf das Notenpult in der ersten Reihe (vgl. Z04). Außerdem hält er den Bogen in der linken Hand, also nicht mit der Hand, mit der er den Bogen führen würde. Spätestens hier manifestieren alle vier Cellist:innen durch ihr (Blick-)Verhalten, dass ein Weiterspielen für sie noch nicht in Frage kommt, sondern dass sie mit ihren Noten und mit der Instruktion/Erklärung des Dirigenten beschäftigt sind.

Interessant an dieser Sequenz ist, wie die angesprochenen Musiker:innen – allen voran der Cellist in zweiter Reihe – ihr Verhalten am Turn des Dirigenten ausrichten. Die Projektion eines anstehenden Spielteils durch den Dirigenten geht mit der Aufmerksamkeit und einem ‚Ich bin jeden Moment bereit, weiterzuspielen' seitens der Musiker:innen einher; der besprechende, erklärende Teil ist mit einer entspannten Position bei den Musiker:innen verbunden.

Beispiel 15

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

30:55.4-31:06

01   D   &*°h <<h> una cosa soltanto*&> ~solisti
         &streckt rechten Arm und Zeigefinger nach vorne&
          *blickt zu SS*              ~blickt auf Partitur ->
02       <<h> ¤quando c’è:> (.) <<t> qui::hi::d (.) su:hu:m (.) mi:hi:se:>~
              ¤streckt rechten Arm und Zeigefinger nach vorne --->(05) -->~
03       &no-& *<<h> non dimenticate: (0.2)
         &blickt zu SS&
               *blickt auf Partitur ->
04       che ~il fagotto* &fa>& *<<tiefer werdend> questo
                ------>*
             ~streckt linken Arm und Zeigefinger nach vorne ->>
                          &blickt zu SS&
                                *blickt auf Partitur ->
05       e anche i*¤ &☼legni> vingt seize!☼&
         -------->*¤ &blickt zu SS&
                      ☼bewegt rechte Hand zum Mund☼
```

In diesem Beispiel adressiert der Dirigent in Z01 explizit die Gesangssolist:innen (*solisti*) und in Z04 und Z05 implizit auch noch das Fagott (*il fagotto*) sowie die Holzbläser:innen (*i legni*). Auffällig an dieser Sequenz ist die prosodische Markierung: Sobald der Dirigent in Z01 und Z02 seine Anweisung einleitet (*una cosa soltanto* in Z01, *quando c’è* in Z02), spricht er mit hoher Stimme; wenn er die Solist:innen in Z01 anspricht, spricht er ohne prosodische Kennzeichnung (*marked* vs. *unmarked*). Der Dirigent hebt hier hervor bzw. *highlightet* das, was (ihm) wichtig ist, nämlich die Instruktion an und für sich, und weniger die Adressierung (vgl. die *professional vision* nach Goodwin 1994).

In Z02 lokalisiert der Dirigent eine problematische Stelle in der Partitur, indem er sie mit tiefer Stimme vorsingt und dabei den Wortlaut der Partitur übernimmt (*quid sum miser*). In Z03 und Z04 folgt eine verbale Instruktion der Stelle (*non dimenticate che il fagotto fa questo e anche i legni*), jedoch ohne genauere Ausführung, was das Fagott und die Holzbläser:innen an besagter Stelle machen/spielen. In Z05 spezifiziert der Dirigent eine Stelle (*vingt seize*), ab der es nun wieder zu spielen gilt.

Interessant an diesem Beispiel ist außerdem das Blickverhalten des Dirigenten, er blickt abwechselnd zu den Solist:innen (SS) und auf die Partitur:

a) Einleitung der Instruktion in Z01 – Blick zu den Gesangssolist:innen;
b) Adressierung der Solist:innen in Z01 – Blick auf die Partitur;

c) Einleitung der Lokalisierung und gesangliche Lokalisierung in Z02 – Blick auf die Partitur;
d) erster Teil der verbalen Instruktion in Z03 – Blick zu den Solist:innen und auf die Partitur;
e) zweiter Teil der verbalen Instruktion in Z04 – Blick auf die Partitur, zu den Solist:innen und wieder auf die Partitur;
f) dritter Teil der verbalen Instruktion in Z05 – Blick auf die Partitur und Blick zu den Solist:innen.

Zusätzlich setzt der Dirigent deiktische Gesten ein: Er streckt in Z01 und Z02 den rechten Arm und den rechten Zeigefinger nach vorne (in die Richtung der Gesangssolist:innen), in Z04 bewegt er den linken Arm und den linken Zeigefinger nach vorne (in die Richtung des Fagottisten und auch der Holzbläser:innen). Der Dirigent koordiniert hier mehrere Modalitäten gleichzeitig – Sprache, Blick und Gestik – und produziert damit komplexe multimodale Gestalten (*complex multimodal Gestalts*, Mondada 2014e): „These Gestalts are synchronized not only for doing reference, but for the interactional organization of turns, sequences and collective activities." (Mondada 2016a: 344)

Wie reagieren die Musiker:innen auf diese vielschichtige (vgl. *lamination* nach Goodwin 2013: 12) Instruktion des Dirigenten? In einem Ausschnitt aus der folgenden Spielphase zeigt sich, dass der Fagottist (markiert, rechts) an der vorher instruierten Stelle des Dirigenten zu den Solist:innen blickt. Gleichzeitig streckt die Mezzosopranistin (markiert, links) den rechten Arm und den rechten Zeigefinger nach links, in die Richtung des Fagottisten. Außerdem dreht sie den Oberkörper nach links:



Abb. 52: Instruktionsumsetzung der Mezzosopranistin und des Fagottisten in der Spielphase.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, an wen sich die Mezzosopranistin mit diesem deiktisch-gestischen Verweis richtet und was sie damit bezwecken will. Möchte sie, dass der Dirigent bemerkt, dass sie seine vorausgehende Anweisung verstanden hat?

Möchte sie, dass sich die anderen drei Solist:innen ebenfalls zum Fagottisten hin ausrichten? Auffällig ist, dass die anderen Gesangssolist:innen der Geste der Mezzosopranistin keine Aufmerksamkeit schenken, sondern zum Dirigenten blicken, der in diesem Moment (und überhaupt) ihre Fokusperson (Schmitt/Deppermann 2010) darstellt. Durch dieses Blickverhalten verdeutlichen sie auch gleichzeitig, dass sie den körperlich-gestischen Turn der Mezzosopranistin als nicht relevant setzen.

Beispiel 16

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

07:42-07:45

01   D    °h so <<h> TRY to make=eh (.) incredibly (0.2)
02        LO::NG <<acc> portato>
```

Dieses letzte Beispiel zu Adressierungen bestimmter Instrumentengruppen als Korrekturinitiationen enthält eine implizite Adressierung. Die imperativische Form *try to make* in Z01 schließt eine Adressierung an all jene Instrumente mit ein, die ein (*long*) *portato* (Z02) zu spielen haben. Der Dirigent verpackt hier zwei Instruktionsaktivitäten in der Anweisung *long portato*: die Adressierung einer eingegrenzten Instrumentengruppe (hier: die Streicher:innen) sowie die Lokalisierung der Stelle in der Partitur, an der ein *portato* vermerkt ist.[229]

6.2.2.5 Blickliche Adressierung von spezifischen Instrumentengruppen

Dieses Kapitel widmet sich Adressierungen von bestimmten Instrumentengruppen durch die Blickrichtung des/der Dirigent:in. Wir haben bereits beobachtet (vgl. Bsp. 5, 9, 12, 14 und 15), dass das Blickverhalten eine bedeutsame Rolle beim Adressieren spielt. In den bereits analysierten Beispielen geht die Modalität Blick immer mit der Modalität Sprache einher. Die folgenden Beispiele veranschaulichen, dass Blickrichtungen auch ohne Zuhilfenahme von weiteren Modalitäten zum Adressieren eingesetzt werden können.[230]

229 Zur Realisierung von Lokalisierungen vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.3).

230 Vgl. auch die Studie von Lerner (2003), wo das Blickverhalten im Hinblick auf die Adressierung eines/einer Gesprächsbeteiligten untersucht wird: Blickt der/die Sprecher:in zu einem/einer bestimmten Beteiligten, so bedeutet das, dass er:sie diese:n explizit adressiert.

Beispiel 17

```
Orchestre de l’Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006 / Kamera Musiker:innen, 0004

04:43-04:53

01    D      %&c’est c’est c’e:st%
              &blickt abwechselnd nach rechts und nach links ->
      mm     %♪((spielen))♪ ---->%
02    D      #∫c’est&  *TRÈS VIRTUOSE, °h c’est possible un (.)
      d      ------>& *blickt zu Flötist ->(05)
      fl      ∫blickt zum Dirigenten ----->(05)
      abb    #Abb.53
03    D      <<rall> PEU MOINS VITE!>
04           (0.2) <<h> ɷti:::ɷ> <<tiefer werdend>  ɷja da di: da da daɷ
      fl               ɷnicktɷ                      ɷnickt ----------->ɷ
05    D      da da da:> <<höher werdend> da da da da da da: da da ti de>∫*
      d                                                           ----->*
      fl                                                           ---->∫
06    D      &°h:: et c’est possible un <<h> PEU (0.4) PLUS> <<t> doux.>
             &blickt zu VV ---->
07    KM     <<pp> oui>&
      d      --------->&
```

In diesem Beispiel werden unterschiedliche Gruppen von Musiker:innen durch die Blickrichtung des Dirigenten adressiert. In Z01 blickt der Dirigent abwechselnd nach rechts und nach links, d. h. in die Richtung der Bratschen und der Violinen (genauer: zu den Bratschen in der ersten Reihe ganz rechts außen und zu den Violinen in der ersten Reihe ganz links außen bzw. zum Konzertmeister). In Z02 blickt der Dirigent in die Richtung des Flötisten, der an der Stelle, die der Dirigent in Z04 und Z05 gesanglich demonstriert/lokalisiert/instruiert, ein Solo zu spielen hat. Der blicklich adressierte Flötist blickt ebenfalls zum Dirigenten (markiert in Abb. 53) und ratifiziert die Anweisung des Dirigenten durch ein Kopfnicken.

Durch die Erwiderung des Blickes des Dirigenten gibt der Flötist zu verstehen, dass er sich selbst als Adressierter der Anweisung relevant setzt. In Z06, sobald der Dirigent in die Richtung der Violinen schaut, wendet auch der Flötist den Blick vom Dirigenten ab. Auf die Anweisung des Dirigenten in Z06 erfolgt ebenfalls eine Ratifizierung, dieses Mal vom Konzertmeister durch ein *oui*. Beide – Flötist und Konzertmeister – reagieren hier gestisch oder verbal auf die Frage *c’est possible* des Dirigenten. Im eigentlichen Sinn handelt sich allerdings um keine Frage, sondern

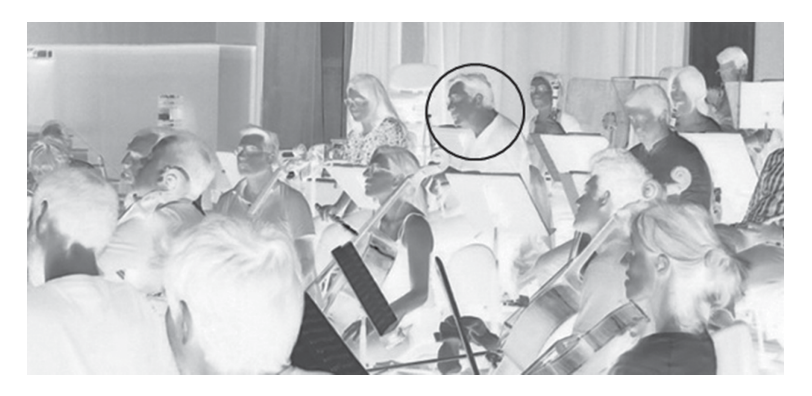


Abb. 53: Blick des Flötisten zum Dirigenten.

um eine höflich verpackte Aufforderung, die als responsiven zweiten Paarteil eine musikalische Umsetzung verlangen würde.[231]

Beispiel 18

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Aufnahme_2_11052016, Kamera Dirigent, 0003 / Kamera Musiker:innen, 0005

22:20.8-22:25

01   D    %&EHM! (.) ☼#c'est possible (.) eh-& *(0.2)% !ÇA!*
           &blickt zu CC -------------------->& *blickt zu VV*
     mm   %♪((spielen))♪                   ---------->%
     cc              ☼blicken zum Dirigenten ---->(03)
     abb              #Abb.54
02   D    &*(0.5) (quand) eh (0.2) <<h> plus DOUX>
          &blickt zu CC ---->
           *lehnt sich nach vorne --->
03   D    <<t> que le☼ ✡◊début. (0.3)&*>
     d                         ---->&*
     cc   ---------->☼ ✡nicken ------>>
                         ◊blicken auf die Noten ---->>
```

In diesem Beispiel blickt der Dirigent in Z01 in die Richtung der Cellist:innen und leitet gleichzeitig eine Anweisung ein (*c'est possible*). Zwei Cellisten in der ersten Reihe sowie eine Cellistin in der zweiten Reihe erwidern den Blick des Dirigenten

231 Vgl. dazu das Kapitel zu Höflichkeit und Face (Kap. 2.1.7) sowie das Kapitel zu Instruktionen (Kap. 6.4).

(markiert in Abb. 54) und demonstrieren auf diese Weise, dass sie sich als Adressat:innen angesprochen fühlen:



Abb. 54: Dirigent und Cellist:innen blicken einander an.

Ebenfalls in Z01 blickt der Dirigent kurzerhand zu den Violinist:innen, daraufhin verstummen jene von ihnen, deren Spiel/Musik sich mit der Anweisung des Dirigenten überlappt (Z01). Das zeigt, dass Blicke auch als Aufforderungen, etwas (hier: die Musik) zu unterlassen, eingesetzt werden können. Der Blick des Dirigenten allein reicht bereits aus, dass die Violinen mit dem Spielen aufhören, es bedarf keiner verbalen Unterweisung.

In Z02, sobald der Dirigent seine Anweisung verbalisiert bzw. erklärt, was er von den Cellist:innen hören möchte (*plus doux*), blickt er ein weiteres Mal zu ihnen und lehnt sich dabei zusätzlich nach vorne. Damit stellt er eine „räumliche Konfiguration" (Mondada 2007b: 66) her: Der Interaktionsrahmen wird auf eine kleine Gruppe von Musiker:innen (hier: die Cellist:innen) eingeschränkt, d. h., eine personal-räumliche Struktur wird als Basis des verbalen Austauschs hergestellt. Es kommt damit zur Etablierung eines gemeinsamen, temporären Interaktionsraumes (Mondada 2007b), der am Ende der Anweisung in Z03 wieder aufgelöst wird.

Beobachtbar ist außerdem, dass die beiden Cellisten in der ersten Reihe am Ende des instruktiven Turns des Dirigenten (*plus doux que le début*, vgl. die fallende Satzintonation in Z03), d. h. an einem möglichen TRP, bestätigend nicken und ihre Blickrichtung weg vom Dirigenten und hin zu ihren Noten lenken. Sie geben damit zu verstehen, dass auch für sie – so wie für den Dirigenten – die an sie gerichtete Sequenz abgeschlossen ist. Hierin zeigt sich, dass Adressierungen zur Herstellung eines verkleinerten Interaktionsrahmens eingesetzt werden können und dass innerhalb dieses Rahmens der Fortlauf der Interaktion sowie der Abschluss einer Interaktionssequenz von allen Beteiligten gemeinsam hervorgebracht werden.

Beispiel 19

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

11:44-11:55

01   D    %&¤JA!&¤ *(0.4) <<f> le* ~☼secret c‘est ja!> (0.3) eh
           &blickt nach rechts&
            ¤lehnt sich nach rechts¤
                   *blickt auf Partitur*
                                   ~blickt nach rechts  --------->(03)
                                    ☼lehnt sich nach rechts ---->(03)
     mm   %♪((spielen))♪ ----->
02   D    um!% <<t> ta di da> <<höher werdend> di da di ra <<t> jam pam pam>
     mm    ->%
03   D    <<acc> pam pam> c’est comme le levé:~☼ (.)
                                      ------->~☼
04        &*de la&*
          &dreht sich zum Dirigierpult&
           *zeigt mit rechter Hand nach links*
05        &(1.0)& *(0.3)* ~¤°h:: très LO:NG=eh deux accents,
          &blickt auf Partitur&
                  *dreht sich nach links*
                          ~blickt zu VV ------->>
                           ¤lehnt sich nach links -->>
06       <<höher werdend> &ti: ja:&> <<tiefer werdend> *po: im*>
                          &Streichbewegung rechter Arm-->oben-->unten&
                                                       *Streichbewegung
                                                       rechter Arm-->unten->
                                                       oben*
```

In diesem Beispiel blickt und lehnt sich der Dirigent in Z01 – ähnlich wie der Dirigent in Bsp. 18 – nach rechts und identifiziert dadurch die rechts von ihm sitzende Instrumentengruppe als Angesprochene. Diese blickliche und körperliche Ausrichtung wird von einem Blick auf die Partitur unterbrochen, bevor der Dirigent sich ein weiteres Mal nach rechts orientiert (ebenfalls Z01). Bis hierin ist noch nicht klar, welche Instrumente genau der Dirigent durch seine Blick- und Körperausrichtung adressiert, es könnte sich um die Bratschist:innen, die Kontrabassist:innen oder auch die Cellist:innen handeln. Erst in Z02 und Z03 identifiziert der Dirigent durch das Vorsingen zum einen eine spezifische Stelle in der Partitur und zum anderen alle Instrumente, die an dieser Stelle genau jene vorgesungene Melodie zu spielen haben und rechts vom Dirigenten sitzen (Bratschen, Celli und Kontrabässe). An diese gesungene Passage fügt der Dirigent die Einleitung eines

verbalen Vergleichs an (*c'est comme le levé de la* in Z03 und Z04), bei dem er sich körperlich hin zum Dirigierpult orientiert und mit der rechten Hand nach links zeigt: Damit führt er den Vergleich gestisch zu Ende.

Auf ähnliche Art und Weise erfolgt auch die körperlich-blickliche Adressierung in Z05: Der Dirigent blickt zuerst auf die Partitur, dreht sich dann nach links und blickt und lehnt sich in einem weiteren Moment auch nach links, in die Richtung der Violinen. Gleichzeitig zum Blicken zu den Violinist:innen und zum Lehnen nach links erfolgt eine verbale Instruktion (*très long deux accents*, ebenfalls in Z05). Auch hier besteht – ähnlich wie in Z01 – noch keine eindeutige Klarheit darüber, wer die Angesprochenen der Instruktion sind (erste Violinen, zweite Violinen oder alle Violinen). Erst durch das Vorsingen – in Verbindung mit nachahmenden Gesten der Streichbewegung der Violonist:innen – spezifiziert der Dirigent eine Stelle in der Partitur und gleichzeitig die Instrumentengruppen, für die jene Melodie vermerkt ist (alle Violinen).

In diesem Beispiel erfolgt eine holistische Adressierung bestimmter Instrumentengruppen durch das Blickverhalten und die Körperausrichtung des Dirigenten; eine eingeschränktere Adressierung verläuft implizit über das Vorsingen bestimmter Stellen in der Partitur, die auf spezifische Instrumente zutreffen. Beobachtbar ist außerdem, dass der Dirigent seine Adressierungen durch sein körperliches Verhalten vorbereitet bzw. projiziert (vgl. das Lehnen nach rechts in Z01 sowie das Drehen nach links in Z05 im Sinne einer *projection* nach Schegloff 1984).[232] Nach Streeck (1995: 99) können visuelle Elemente in der Kommunikation, wie z. B. Gesten, „precede speech-components and thereby ‚prepare the scene' for them" (vgl. auch Schegloff 1984). In unserem Beispiel leitet die Körperausrichtung des Dirigenten instruktive Turns ein, in denen die Adressierung von Musiker:innen-Gruppen durch Blickverhalten und gesungene Lokalisierungen geschieht.

6.2.3 Fazit: So wird in Orchesterproben adressiert

Aus den beobachteten Beispielen geht hervor, dass Adressierungen in Orchesterproben auf unterschiedliche Weise erfolgen können:

a) explizit verbal an alle Musiker:innen in Unterbrechungsphasen (etwa *dear artist* in Bsp. 2, *tout le monde* in Bsp. 4, *tutti* in Bsp. 5, *bravissimi signori* in Bsp. 6);
b) implizit verbal an alle Musiker:innen in Unterbrechungsphasen (etwa *could we* in Bsp. 3, *tutto scritto piano* in Bsp. 7, *volete* in Bsp. 9);

232 Nach Schegloff (1984: 267) umfassen *projections* in Interaktionen „a variety of interests in how earlier parts of turns, turn-constructinal units […] and the like adumbrate, foreshadow, or project aspects of later possible productions (sometimes with the consequent intervention of others to circumvent the projected possibility)."

c) explizit verbal an alle Musiker:innen während Spielphasen (*artistes de l'orchestre* in Bsp. 10);
d) implizit verbal an alle Musiker:innen während Spielphasen (*listen* in Bsp. 11);
e) explizit verbal an einzelne Instrumentengruppen während Besprechungsphasen (etwa *cello viola oboe clarinette basson* in Bsp. 12, *solo celli* in Bsp. 13);
f) implizit verbal an einzelne Instrumentengruppen während Besprechungsphasen (*try to make* in Bsp. 16);
g) blicklich an einzelne Instrumentengruppen in Unterbrechungsphasen (Bsp. 17 und Bsp. 18);
h) blicklich, gestisch und gesungen an einzelne Instrumentengruppen in Unterbrechungsphasen (Bsp. 19).

Dabei sind in den Beispielen, in denen spezifische Musiker:innen-Gruppen angesprochen werden (Bsp. 14, 15, 17 und 18), gestische und sprachliche Segmente beobachtbar, mit denen sie sich selbst als Adressierte relevant setzen und ein Zuhören anzeigen. Sie wirken in diesem Sinne als *continuer* auf die Turns der jeweiligen Dirigent:innen: Diese nehmen die Rückmeldesignale der Musiker:innen wahr und setzen ihre eigenen Turns fort.

Außerdem kann festgestellt werden, dass die Dirigent:innen für einen momentanen Austausch mit bestimmten Musiker:innen einen eigenen Interaktionsrahmen schaffen, indem sie sich körperlich in die Richtung der angesprochenen Musiker:innen orientieren und diese gesonderte räumliche Konfiguration so lange aufrechterhalten, bis die entsprechende Instruktionssequenz abgeschlossen ist. Dabei gilt zu bedenken, dass die nicht angesprochenen Musiker:innen immer noch als Publikum anwesend sind und als sog. „bystanders" (Goffman 1979: 8) zwar an der sozialen Situation der Orchesterprobe beteiligt sind, nicht aber an dem sozialen Arrangement, in dem fokussiert interagiert wird.[233]

6.3 Lokalisierungen

In diesem empirischen Teil soll beobachtet werden, wie in Orchesterproben bestimmte Stellen in der Partitur vom/von der Dirigent:in lokalisiert werden. Eine Lokalisierung ist als instruktive Handlung des/der Dirigent:in zu verstehen, die die

233 Vgl. die Unterscheidung zwischen fokussierter und nicht-fokussierter Interaktion bei Goffman (1963: 24): Nicht-fokussierte Interaktion ist auf das „management of sheer and mere co-presence" beschränkt, dahingegen beschreibt fokussierte Interaktion eine Form kommunikativer Kooperation, die auf ein gemeinsames, handlungsorientiertes Ziel ausgerichtet ist (vgl. auch Kap. 2.1.1).

Aufmerksamkeit der Musiker:innen auf eine bestimmte Stelle in der Partitur lenkt. Gemeint sind dabei immer die Partitur und deren Teilentsprechungen in den Noten der Musiker:innen. Die Partitur stellt einen gemeinsamen Referenzpunkt für Dirigent:in und Musiker:innen dar; anhand von Stellenspezifizierungen in der Partitur durch den/die Dirigent:in kann eine geteilte, gemeinsame Orientierung/Ausrichtung auf bestimmte Bezugspunkte erfolgen.

Mit Lokalisierungen beziehen sich Dirigent:innen in Orchesterproben auf lokal Gegebenes, d. h. sowohl räumlich auf bestimmte Orte in der Partitur als auch zeitlich auf spezifische Zeitpunkte im Musikstück. Dabei gilt es zwei unterschiedliche Arten von Lokalisierungen voneinander zu unterscheiden: Stellenspezifizierungen und Einsatzstellenspezifizierungen. Unter erstere fallen Lokalisierungen, die eine bestimmte Stelle spezifizieren, die besprochen wird bzw. zu der der/die Dirigent:in eine Erklärung abgibt, etwa wie die Stelle gespielt werden soll. Unter Einsatzstellenspezifizierungen werden solche Lokalisierungen eingeordnet, die angeben, ab wo die Musiker:innen spielen sollen. Schmidt (2014: 73) bezeichnet solche Einsatzstellenspezifizierungen in Theaterproben als „transitorische Projektionen", da sie darauf bedacht sind, „die Spielzeit (‚an welcher Stelle im Stück') mit der Realzeit (‚jetzt gleich') zu synchronisieren, indem sie den Zeitpunkt im Stück auf einen Zeitpunkt in der laufenden Interaktion abbilden (‚ab da jetzt')".

Während der/die Dirigent:in über solche Orte/Zeitpunkte informiert, sind die Musiker:innen für die Umsetzung der Instruktion zuständig. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie es dem/der Dirigent:in gelingt, dass die Musiker:innen wissen, welche Stelle gemeint ist. Diese Frage soll im Folgenden anhand der Analyse zwei einleitender Beispiele geklärt werden.

6.3.1 Lokalisierungen durch Buchstaben, Taktzahlen und gesungene Passagen

Das erste Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* (Dirigent: Antony Hermus). Der Dirigent referiert durch die Angabe eines Buchstabens (fettgedruckt im Transkript)[234] auf eine bestimmte Stelle in der Partitur und begleitet diese Lokalisierungsaktivität durch Gestik und entsprechendes Blickverhalten.

234 Lokalisierende Ausdrücke sind auch in den folgenden Beispielen in diesem Abschnitt fettgedruckt hervorgehoben.

Beispiel 1

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004
```

06:06.8-06:07.7

```
01   D    &*EF s'il vous plaît*&
          &streckt Arme nach außen&
           *blickt auf Partitur*
```

In diesem Beispiel lokalisiert der Dirigent anhand des Buchstabens F eine spezifische Stelle in der Partitur. In Partituren können entweder Taktzahlen (fortlaufend oder auslassend, z. B. alle 10 Takte) oder Buchstaben (A, B, C usw.) zur Orientierung angegeben sein (vgl. Abb. 55 und 56).

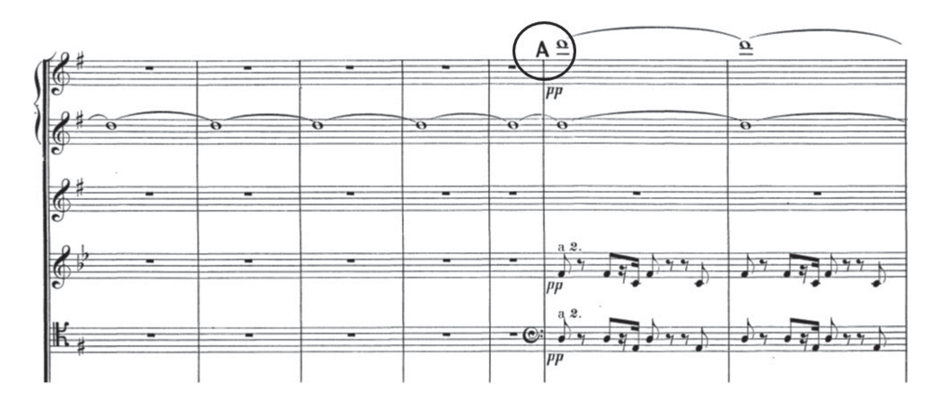


Abb. 55: Auszug aus Partitur mit Buchstaben zur Orientierung – Dvořák, Symphonie Nr. 4.

Der Dirigent äußert die Lokalisierung in Verbindung mit der Höflichkeitspartikel *s'il vous plaît* und streckt gleichzeitig die Arme nach außen. Damit zeigt er sprachlich und körperlich[235] an, dass es sich um eine Einsatzstellenspezifizierung handelt, d. h., er lokalisiert hier eine Stelle, ab der die Musiker:innen spielen sollen.

Interessant ist außerdem, dass der Dirigent während der lokalisierenden Angabe den Blick auf die Partitur als zu fokussierendes Objekt gerichtet hält. Hindmarsh & Heath (2000) beschreiben in ihrer Studie zu Deixis in einem Telekommu-

235 Zu *body cues* bei Wiedereinstiegen in die Musik vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.6).
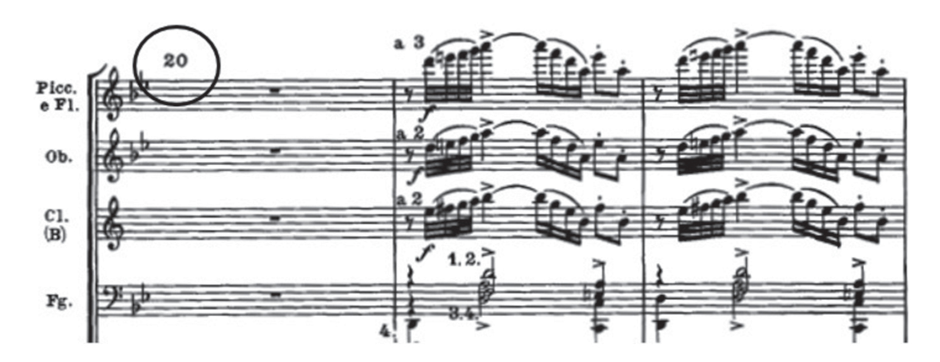


Abb. 56: Auszug aus Partitur mit Zahlen zur Orientierung – Verdi, Requiem.

nikationskontrollzentrum das Zusammenspiel von Sprache (z. B. „that one there“), gestischem Zeigen, Körperausrichtung hin zum in Frage stehenden Objekt (etwa ein Dokument) sowie Blick, um ein Objekt in der Interaktion in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Beteiligten zu rücken. Sie halten fest, dass ein Blick des/der Sprecher:in, mit dem er:sie dieses Objekt fixiert, „acts as a further encouragement and resource […] to turn and find the referent“ (Hindmarsh/Heath 2000: 1863). Genau das passiert auch in der Orchesterprobe: Das Verweilen des Blicks des Dirigenten auf der Partitur dient zum einen zur Identifizierung der Stelle, zum anderen fordert es die Musiker:innen auf, selbst in ihren Noten besagte Stelle zu suchen und zu fokussieren.

Im folgenden Beispiel verwendet derselbe Dirigent eine Taktzahl zum Lokalisieren einer Stelle. Er lokalisiert zweimalig verbal eine bestimmte Stelle in der Partitur für die Cellist:innen und die Kontrabassist:innen (*cent quarante sept* in Z03, *le début* in Z04). An die zweite verbale Lokalisierung schließt unmittelbar zusätzlich eine gesungene Lokalisierung an (*tiram* in Z04):

Beispiel 2

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

05:04.8-05:18

01   D    &pour (.) CELLO:& *~et- (a bass) eh:*~
          &blickt auf Partitur&
                            *Blick-->rechts ->*
                             ~dreht sich nach rechts~
02        &cello et (0.8) contraBASS:E.
          &blickt auf Partitur ------->
03        (1.4) CENT (.) quarante (1.0) SEPT!&
```

```
                                        --->&
04        &~(1.0) le *DÉBUT! *(0.5) <<h> #ti::> <<t> ram>
          &.......Blick-->rechts ---------------------->>
           ~dreht sich nach rechts --------------------->>
                             *...........führt Fingerspitzen zueinander ->>
     abb                                #Abb.58
05   D    (0.2) c'est possible ☼commencer (.) si☼ <<h> DOUX> que possible,
                               ☼schließt Augen->☼
```

Das Beispiel beginnt mit einer Adressierung an die Celli und die Kontrabässe in Z01 und Z02 (*cello et contrabasse*). Der Dirigent gibt damit zu verstehen, dass das, was nun folgen wird, diese beiden Instrumentengruppen betrifft. Er zeigt auch körperlich eine Ausrichtung zu besagten Instrumenten an, indem er sich (mit dem Oberkörper) nach rechts dreht und in dieselbe Richtung blickt (vgl. Z01). In Z02 wendet der Dirigent den Blick auf die Partitur – während der Wiederholung des adressierenden Ausdrucks *cello et contrabasse* – und hält den Blick auch auf die Partitur gerichtet, sobald er in Z03 eine Stelle in der Partitur lokalisiert (*cent quarante sept*). Der Dirigent verwendet hier eine bestimmte Taktzahl (‚147'), um sich in der Partitur zu orientieren. Nach dieser Stellenspezifizierung blickt und dreht sich der Dirigent in Z04 ein weiteres Mal nach rechts und spricht im selben Zug eine weitere Lokalisierung innerhalb der bereits angegebenen Stelle aus (*le début*, d. h. der Beginn oder der/die erste/n Takt/e der Stelle 147 in der Partitur). Diese Spezifizierung der Stelle wird in Z04 gesanglich nochmals wiederholt (*tiram*). Dabei singt der Dirigent die ersten beiden Töne der Melodie, die die Celli und Kontrabässe an dieser Stelle zu spielen haben. Dies wird dadurch deutlich, dass er die erste Silbe *(ti)* hoch singt (vgl. die höhere erste Note in Abb. 57, schwarz markiert), während er die zweite Silbe (*ram*) tiefer vokalisiert (vgl. die tiefere zweite Note in Abb. 57, grau markiert):

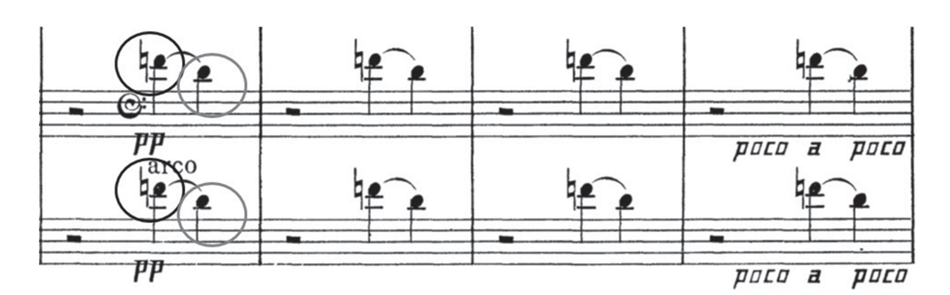


Abb. 57: Stelle in der Partitur für Celli und Kontrabässe, Takt 147.

Diese gesungene Demonstration hat zweierlei Funktion: Sie dient zum einen dazu, die entsprechende Stelle eindeutig zu identifizieren, zum anderen ist sie bereits Teil einer instruierenden Handlung, die der Dirigent in Z04 gestisch projiziert und in Z05 verbal weiterführt (*c'est possible commencer si doux que possible*). In Z04 führt der Dirigent die Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger beider Hände zueinander:



Abb. 58: Dirigent führt Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger beider Hände zueinander.

Dieses Beispiel lässt grundsätzliche Eigenschaften von Lokalisierungen, so wie sie in Orchesterproben vorkommen, erkennen:

a) Es zeigt sich hier sehr gut, wie die Orientierung an der Partitur zwischen Dirigent und Musiker:innen geschieht. Die Partitur ist Bezugs- und Ausgangspunkt für die Herstellung einer gemeinsamen Ausrichtung an einer bestimmten Stelle.
b) Spezifische Stellen in der Partitur können entweder verbal (*cent quarante sept*, *le début*) oder gesanglich (*tiram*) identifiziert werden, oder auch durch beide Modalitäten.
c) In der Orchesterprobe gibt es mehrere Arten des Singens. Singen kann eingesetzt werden, um anzugeben, wie gespielt werden soll (vgl. Kap. 6.4), oder um die Musiker:innen anzuweisen, ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Stelle in der Partitur zu richten. In diesem Beispiel handelt es sich um eine lokalisierende Instruktion, die eine spezifische Stelle im Sinne von ‚da ist sie' anzeigt.
d) Lokalisierungen können von Blicken auf die Partitur begleitet sein (vgl. auch Bsp. 1). Der Blick des Dirigenten bleibt während seiner verbalen Lokalisierung in Z03 (beginnend bereits in Z02, während der Adressierung ausgewählter Instrumentengruppen) auf die Partitur gerichtet.

Die beiden Beispiele veranschaulichen, dass Dirigent:innen – wie bereits weiter oben angeführt – mit lokalisierenden Bezeichnungen lokal auf Punkte in der Partitur oder auch temporell auf eine bereits gespielte Stelle referieren. Sie treten als deiktisch gebrauchte Ausdrücke auf, wie Variablen, die erst durch die Situierung in einem bestimmten Kontext (Orchesterprobe, Referenz auf die Partitur) *gefüllt* werden können. Dabei steht eine reale Deixis einer Deixis am Artefakt gegenüber.

Wenn der Dirigent wie in Bsp. 2 die Taktzahl ‚147' angibt oder eine Stelle vorsingt, dann verortet er diese sowohl räumlich in der Partitur (reale Deixis) als auch zeitlich im Stück selbst (Deixis am Artefakt). Die Orte, die der/die Dirigent:in und das Orchester in der Probe gemeinsam aufsuchen, sind also immer Orte in der Partitur und im Musikstück. Der Nullpunkt bzw. das deiktische Zentrum (Origo) ist die Stelle, die gerade gespielt wird. Allerdings kann dieser Punkt verschoben werden, etwa wenn der/die Dirigent:in auf eine weiter zurückliegende Stelle Bezug nimmt. Die Partitur, die aus Notizen und als Raum besteht, ist dabei immer Hilfsmittel, um sich in der linearen, zeitlichen Abfolge des Spielens zurechtzufinden. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass das Musikstück nicht identisch mit der Partitur ist. Das musikalische Werk existiert auch als geistige Form, die sich nicht nur auf das bezieht, was die Musiker:innen spielen, sondern auch auf das, was sie möglicherweise spielen könnten.

Lokalisierungen bestimmter Stellen in der Partitur in der Orchesterprobe können demnach als deiktische Praktiken beschrieben werden, derer sich der/die Dirigent:in in der Kommunikation mit den Musiker:innen bedient, um auf Objekte/Phänomene (die Partitur, gespielte Stellen) zu verweisen und diese in den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu rücken. Damit sind Lokalisierungen vergleichbar mit *demonstratio ad oculos et ad aures* nach Bühler (1934/1982), einer der drei Modi des Zeigens.[236] Hiermit ist das Zeigen an und auf sinnlich zugängliche Erscheinungen/Gegenstände im umgebenden Wahrnehmungsraum gemeint (vgl. Redder 2000; Stukenbrock 2014a). Gleichzeitig können Lokalisierungen in Orchesterproben – insofern sie einen zeitlichen Bezug auf bereits Gespieltes aufweisen – anaphorischen Charakter aufweisen: *ef* in Bsp. 2 und *cent quarante sept* in Bsp. 1 verweisen auf schon gespielte Stellen in der Probe und stehen mit diesen in einem koreferentiellen Zusammenhang.

Lokalisierende, deiktische Ausdrücke sind außerdem zumeist begleitet von deiktischen Zeigegesten. Durch dieses *pointing* (Ostension) – wie es in der Konversationsanalyse genannt wird – oder das deiktische Zeigen auf Objekte wird eine gemeinsame Orientierung (*joint attention*) der Interaktionsbeteiligten auf ein bestimmtes Objekt hergestellt (vgl. Goodwin 2003; Mondada 2014c). Auch Bühler (1934/1982: 93) hebt die enge Verknüpfung zwischen deiktischen Bezeichnungen und „sinnliche[n] Zeighilfen" hervor: „[...] der Zeigefinger, das natürlichste Werkzeug der demonstratio ad oculos[,] [kann] zwar ersetzt [werden] durch andere Zeighilfen; ersetzt schon in der Rede von präsenten Dingen. Doch kann die Hilfe,

236 Die beiden anderen Modi des Zeigens nach Bühler (1934/1982) sind die *Anaphorik*, d. h. das Verweisen auf Elemente im Redekontext, sowie die *Deixis am Phantasma*, d. h. das Zeigen auf Phänomene, die der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich sind und die daher vorgestellt werden müssen (vgl. auch Fricke 2004; Stukenbrock 2014a).

die er und seine Äquivalente leisten, niemals schlechterdings wegfallen und entbehrt werden.“ Solche deiktischen Zeigegesten, wie z. B. der Einsatz des Zeigefingers zum Zeigen, können auch in der Orchesterprobe auftreten, wie die folgenden Beispiele zeigen.

6.3.2 Lokalisierungen in Verbindung mit deiktischen Zeigegesten

Wie die ersten beiden Beispiele ist auch das folgende aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* entnommen (Dirigent: Antony Hermus). In dem Beispiel zeigt der Dirigent mit seinem Zeigefinger auf die Partitur, sobald er verbal eine Stelle darin lokalisiert. Diese Zeigegeste im Partiturraum unterscheidet sich von anderen Zeigegesten im realen Raum, etwa in die Richtung einer gewissen Instrumentengruppe. Durch das Zeigen auf die Partitur verweist der Dirigent nämlich nicht nur räumlich auf eine Stelle darin, sondern auch zeitlich auf bereits Gespieltes.

Beispiel 3

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

09:31-09:40

01   D   &une FOI:S euh BASSON (0.5) CELLO: (.) et VIOLA
         &blickt auf Partitur -->
02       *°h:: euh::: (1.4) cent soixante (0.4) ~¤CINQ!*&
         *.....zeigt mit ZF auf Partitur,,,,,,,,,,,,,,*&
                                             ~streckt Arme nach außen->>
                                              ¤Drehung-->rechts ------>>
03       &(1.0)
         &blickt nach rechts --->>
```

In diesem Beispiel adressiert der Dirigent in Z01 verbal bestimmte Instrumentengruppen (Fagott, Cello und Viola), sein Blick ist dabei auf die Partitur gerichtet. Diesen auf der Partitur ruhenden Blick hält der Dirigent auch in Z02 aufrecht, gleichzeitig lokalisiert er eine Stelle in der Partitur (*cent soixante cinq*), begleitet von einem Zeigen mit dem Zeigefinger auf die gemeinte Stelle in der Partitur. Beobachtbar ist zudem, dass der Dirigent in Z02, am Ende seiner Lokalisierungssequenz (*cinq*), beide Arme nach außen streckt und sich mit dem Oberkörper nach rechts – in die Richtung der angesprochenen Instrumente – dreht.

Diese Armbewegung und Körperausrichtung projizieren einen anstehenden Spielteil. Es handelt sich hier also nicht um eine Stellenspezifizierung, um davon ausgehend Korrekturen dazu anzubringen, sondern um eine Einsatzstellenspezifizierung (Schmidt 2014), die den Musiker:innen anzeigt, ab wo sie erneut spielen sollen (vgl. auch Bsp. 1, 4 und 8). Diese Einsatzstellenspezifizierung impliziert im selben Augenblick eine Vorbereitung und körperliche Orientierung der Musiker:innen auf die bevorstehende Spielphase und hat damit mit *pointing* gemein, dass „a complex array of multimodal resources including the entire body of the speaker as well as the positions and arrangements of the bodies of the interlocutors“ stattfindet (Mondada 2014c: 96). Daneben werden die Musiker:innen bereits während der Lokalisierung durch den Dirigenten (implizit) dazu aufgefordert, ihre blicklich-körperliche Orientierung – ähnlich dem Dirigenten selbst – auf die Noten und auf die identifizierte Stelle zu richten.

In diesem Beispiel spielen zwei unterschiedliche Arten von Deixis ineinander: die Deixis im Raum, in dem sich das Orchester und der Dirigent befinden, sowie die Deixis innerhalb der Partitur. Dabei hängt die Körperhaltung des Dirigenten damit zusammen, wer gerade spielt oder wichtig ist. Die verbale Deixis im Partiturraum (*cent soixante cinq*) wird mit einer körperlich-visuellen Zeigehilfe (Blick und Zeigen auf die Partitur) verknüpft und damit multimodal in den interaktiven Kontext eingebettet (vgl. auch Stukenbrock 2014a). Anders als in anderen Settings blicken allerdings in der Orchesterprobe nie alle Teilnehmer:innen auf denselben Bezugspunkt (vgl. beispielsweise archäologische Ausgrabungen bei Goodwin 2003, wo das gemeinsame Interessensgebiet eine Karte sein kann). Der Dirigent orientiert sich an seiner Partitur, die Musiker:innen orientieren sich an ihren jeweiligen Noten, die nur ihre Stimme umfassen. Trotzdem gibt es nur einen Aufmerksamkeitsfokus: den Raum im Artefakt, in dem eine bestimmte Stelle identifiziert wird. Die Partitur und die Noten ermöglichen es, immer an derselben Stelle innerhalb des Raums dieses Artefakts zu sein. Da sie ein- und dieselbe Zeitlinie konstituieren, können sich der Dirigent und das Orchester an demselben Punkt innerhalb des Raums der Partitur/der Noten orientieren. Es wirken also mehrere unterschiedliche Zeichensysteme (Sprache, Gesten, Objekte/Partitur, Blick, Körperausrichtung) in verschiedenen deiktischen Räumen ineinander (vgl. *semiotic field* bei Goodwin 2003): „Bringing signs lodged within different fields into a relationship of mutual elaboration produces locally relevant meaning and action that could not be accomplished by one sign system alone.“ (Goodwin 2001: 166)

Wie in Bsp. 3 ist auch im nächsten Beispiel die Spezifizierung einer Einsatzstelle beobachtbar. Die Lokalisierung in folgendem Beispiel (*Orchestre de Paris*, Dirigent: Gianandrea Noseda) fungiert als Projektion eines anstehenden Übergangs zwischen Besprechungs- und Spielphase.

Beispiel 4

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

11:22-11:29

01   D    [&*(0.4)* <<p> okay> ((klatscht))
           &blickt auf Partitur ------>(06)
            *lässt Arme nach unten sinken*
02   MM   [♪((spielen 3.7''))
03   D    ~(0.2) <<f> deux avant quarante-quatre> (1.5)~]
          ~streckt rechten Arm mit ausgestrecktem Zeigefinger nach vorne~
04   MM                                              ♪]
05   D    <<f> deux avant <<h> quarante-quatre,>>
06        (0.7) *la justesse& ~s'il vous plaît
                  --------->&
                *streckt Arme nach außen --->>
                              ~blickt zum Orchester -->>
```

In diesem Beispiel unterbricht der Dirigent in Z01 die Musik verbal durch einen Diskursmarker (*okay*) und gestisch durch ein Nach-unten-Sinken-Lassen der Arme sowie durch ein Klatschen. Bereits innerhalb dieser Unterbrechungsphase – während die Musiker:innen noch spielen (vgl. Z02 und 04) – gibt der Dirigent einen Takt in der Partitur an (*deux avant quarante-quatre* in Z03) und streckt dabei den rechten Arm mit ausgestrecktem Zeigefinger nach vorne (im Sinne von ‚Achtung, aufpassen!'). In Z05 wiederholt der Dirigent die Taktzahl und fügt in Z06 einen zusätzlichen lokalisierenden Verweis hinzu (*la justesse*), der auf den Text referiert, den die Gesangssolist:innen an dieser Stelle zu singen haben.[237] Damit wird geteiltes Wissen aktiviert: Der Dirigent nimmt an, dass die Musiker:innen wissen, was an dieser Stelle gesungen wird, obwohl sie in ihren Noten keinen Text haben. Gleichzeitig wird ein Referenzpunkt in der Partitur eingeführt, auf den auch künftig zurückgegriffen werden kann – und zwar immer dort, wo eine ähnliche oder dieselbe Stelle auftritt. Bei diesem nominalisierten Lokalisierungsausdruck (*la justesse*) streckt der Dirigent beide Arme nach außen und projiziert dadurch gestisch eine anstehende Spielphase. Auffällig ist auch hier – wie in Bsp. 1, 2 und 3 –, dass der Dirigent während der Lokalisierungen (Z01–06) auf die Partitur blickt. Erst in Z06, sobald er die Höflichkeitspartikel *s'il vous plaît* äußert, wendet er seine Aufmerksamkeit dem Orchester zu, also erst nach Abschluss der Lokalisierungssequenz.

237 Im Text geht es um Schuldbekenntnisse, d. h., der Dirigent meint hier wohl *la justice* (die Gerechtigkeit).

In allen vier Beispielen zeigt sich, dass der Blick mit verortenden Praktiken in der Partitur synchronisiert wird. Daraus lassen sich zwei unterschiedliche Aufmerksamkeitsfokusse beim Dirigenten ableiten: 1) lokalisierende Praktiken mit Fokus auf die Partitur, 2) instruierende oder transitorische Praktiken mit Fokus auf das Orchester. Im nächsten Beispiel geschieht die Lokalisierung rein gesanglich, der Dirigent verzichtet auf einen verbalen Verweis.

6.3.3 Rein gesangliche Lokalisierungen

Gesten können – wie weiter oben beschrieben – vom/von der Dirigent:in verwendet werden, um auf einen Ort im Partiturraum oder auf einen Ort im realen Raum der Orchesterprobe zu verweisen. Daneben kann auch Gesang zum Zeigen innerhalb des Raums der Partitur zum Einsatz kommen, wie das folgende Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* (Dirigent: Antony Hermus) veranschaulicht.

Beispiel 5

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

07:30.7-07:44.5

01   D    &*ehm (.) jérôme quand=quand tu veux (0.2) un peu PLUS agitato
          &Blick-->Oboist --->(08)
           *streckt Arme nach vorne, Handflächen zeigen nach oben -->(08)
02        <<tiefer werdend> ~#ti: da: da~>
                            ~Zeigegeste-->Flötist~
     abb                     #Abb.59
03   D    ¤°h tu- tu es le: le: le: le- personne¤
          ¤Zeigegeste-->Oboist ---------------->¤
04        ~qui: qui encourager les flutes~
          ~Zeigegeste-->Flötist -------->~
05        °h <<tiefer werdend> ¤ti: da: da¤>
                               ¤Zeigegeste-->Oboist¤
06        °h <<höher werdend> ~ti: da: da~>
                              ~Zeigegeste-->Flötist~
07        °h <<höher werdend, cresc> ¤ja:: da:: da:¤ ~ja:: da:: da~>
                                     ¤Zeigegeste-->Oboist¤
                                                    ~Zeigegeste-->Flötist~
08        °h ja?&* (.) ☼eh- eh comme ça.☼
          ----->&*     ☼blickt auf Partitur☼
```

In Z01 wendet sich der Dirigent mit einer direkten Adressierung (*jérôme*) an den ersten Oboisten und weist ihn an, mehr *agitato*, d. h. unruhiger und bewegter, zu spielen. Dabei blickt er in die Richtung des Oboisten und streckt die Arme nach vorne, ebenfalls in dessen Richtung (diesen Blick hält der Dirigent auch aufrecht, wenn er in die Richtung des Flötisten zeigt). In Z02 singt der Dirigent eine Stelle aus der Partitur vor, bei der er gleichzeitig mit den Händen nach links zeigt, in die Richtung des ersten Flötisten:



Abb. 59: Dirigent zeigt in die Richtung des Flötisten.

Dadurch zeigt er an, dass er eine Stelle aus der Partitur zitiert, die die Flöte zu spielen hat (schwarz markiert in Abb. 60):
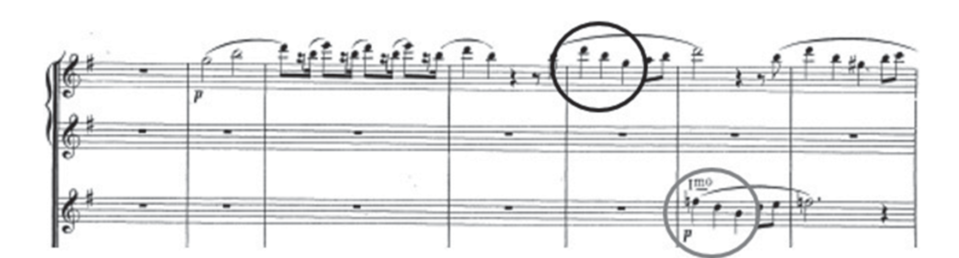


Abb. 60: Stelle in der Partitur für Flöte und Oboe.

An diesem Beispiel kann illustriert werden, dass Singen entweder lokalisierende oder Spielart vorgebende Funktion haben kann. Dem Singen kann eine lokalisierende Funktion nie abgesprochen werden. Diese tritt allerdings in den Hintergrund, wenn alle Beteiligten bereits wissen, welche Stelle gemeint ist, und kann von einer instruierenden Funktion überlagert werden. Das Singen in Z02 hat mehr lokalisierenden Charakter als das anschließende Singen in Z05–07. Der Dirigent identifiziert in Z02 mit seinem Singen einen Punkt in der Partitur, ab dem Flöte und Oboe abwechselnd zu spielen haben, und instruiert in Z03–08, wie die Stelle zu spielen ist. Dabei bewegt er sich in der Partitur weiter, d. h., er beginnt in seiner gesanglichen Instruktion in Z05 nicht mit derselben Stelle, die er bereits in Z02 vorgesungen hat, sondern er ver-

anschaulicht die Noten der Oboe im darauffolgenden Takt (vgl. die graue Markierung in Abb. 60). Dies zeigt sich auch dadurch, dass der Dirigent mit seinen Händen in Z05 nicht mehr zum Flötisten verweist, sondern in die Richtung, wo der Oboist sitzt. Dieses Fortbewegen in der Partitur, begleitet durch das Wechselspiel in den Zeigegesten (zwischen Flöte und Oboe), zieht sich bis Z07 fort. In Z08 beendet der Dirigent seine Instruktion, indem er zum einen eine rückversichernde Frage stellt (*ja?*, als *preclosure*), zum anderen den Blick/seine Orientierung auf die Partitur ausrichtet und durch die Äußerung *comme ça* (*closure*) den instruierenden Gehalt seiner gesanglichen Veranschaulichung unterstreicht. Außerdem ist in diesem Beispiel beobachtbar, dass der Dirigent während der gesanglichen Lokalisierung – anders als bei den verbal realisierten Lokalisierungen weiter oben – nicht auf die Partitur blickt, sondern zu einem der beiden angesprochenen Musiker, dem Oboisten.

Im nächsten Beispiel kommt eine andere Variante einer Lokalisierung vor: Die Dirigentin identifiziert eine Stelle in der Partitur durch – wie Weeks (1996: 264) es nennt – „location expressions" (wie z. B. „and both the Ds are dotted minims"). Dabei handelt es sich um die Angabe bestimmter Tonhöhen, dynamischer Eigenheiten, der Dauer von bestimmten Noten usw., also um Ausdrücke, die ohne Taktzahl (oder Buchstabe), aber ebenso eindeutig, auf eine spezifische Stelle in der Partitur verweisen.

6.3.4 Weitere Varianten von Lokalisierungen

Das folgende Beispiel stammt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* (Dirigentin: Sybille Werner). Die Dirigentin lokalisiert eine spezifische Stelle in der Partitur durch Bezugnahme auf musikalische Phänomene, die an diesem Punkt vorkommen.

Beispiel 6

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigentin: Sybille Werner
Aufnahme_1_15072016, Kamera Dirigentin, 0001

10:55-11:03.4

((Dirigentin dirigiert, Musiker:innen spielen))

01   D    [((lässt Taktstock nach unten sinken, blickt auf Partitur))]
02   MM   [♪((spielen 4.6‘‘))                                       ♪]
03   D    [yeah is           ]
04   MM   [♪((spielen 0.4‘‘))♪]
05   D    &the TRIPLETS that are (really)& *not quite precise
          &blickt nach rechts ---------->& *blickt auf die Partitur --->>
06        and some of the b flats
```

In Z05 und Z06 verwendet die Dirigentin nach einer Unterbrechung der Musik zwei Ausdrücke (*the triplets* und *the b flats*), die lokalisierenden Charakter haben, da sie auf einen bestimmten Rhythmus (Triolen) und bestimmte Noten in der Partitur (Note B) Bezug nehmen. Solche Bezeichnungen sind – nach Weeks (1996) – vager als Taktzahlen, gesungene Lokalisierungen oder andere in der Partitur vermerkte Angaben, wie z. B. Tempobezeichnungen. Allerdings bezeugt der Umstand, dass den beiden lokalisierenden Ausdrücken eine Unterbrechung der Musik vorausgeht (vgl. Z01–04), dass sie sich auf eine soeben gespielte Stelle beziehen. Die Stelle ist noch so nahe, dass die Musiker:innen sich daran erinnern, was sie gerade gespielt haben. Außerdem blickt die Dirigentin nach rechts und demonstriert dadurch, dass sie sich an eine Instrumentengruppe rechts von ihr wendet (die Cellist:innen), für die der erwähnte Rhythmus und die angeführten Noten zutreffen.

Auch im nächsten Beispiel gebraucht der Dirigent (Arvo Volmer) andere lokalisierende Ausdrücke als Taktzahlen, Buchstaben, Tempoangaben oder Vorgesungenes, und zwar dynamische Bezeichnungen. Durch diese gibt er den Musiker:innen zu verstehen, auf welche spezifische Stelle in der Partitur er referiert.

Beispiel 7[238]

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

18:31–18:42.5

01   D    [<<f> tutto scritto e::h (.) piano!]
02   MM   [♪((spielen))                      ♪]
03   D    (0.6) solo eh pri- i primi violino mezzo piano
04        (0.5) penso questo pi- mezzo piano in questa (.) momento
05        (0.4) e::h deve essere PIÙ (0.2) QUASI mezzo forte
```

Das Orchester hat soeben einige Takte (7sec) ab der in der Partitur vermerkten Nr. 14 gespielt (vgl. Abb. 61), in Z01 unterbricht der Dirigent die Musik durch eine laut (vgl. *forte* im Transkript) geäußerte Anweisung (*tutto scritto piano*). Damit bezieht er sich auf eine Stelle in der Partitur, für die ein *piano* notiert ist. In Z02 spezifiziert er seine Anweisung, indem er anfügt, dass ausschließlich die Violinen

238 Dieses Beispiel wurde bereits in verkürzter Form im Kapitel zu Adressierungen untersucht (vgl. Kap. 6.2).

ein wenig lauter spielen sollen, in einem *mezzo piano*. Durch diese beiden dynamischen Angaben wird offenkundig, dass sich der Dirigent auf den Beginn der soeben geprobten Stelle bezieht, wo für zweite Violine, Viola, Cello und Kontrabass ein *piano* (schwarz markiert in Abb. 61) geschrieben steht, für erste Violine ein *mezzopiano* (grau markiert in Abb. 61):
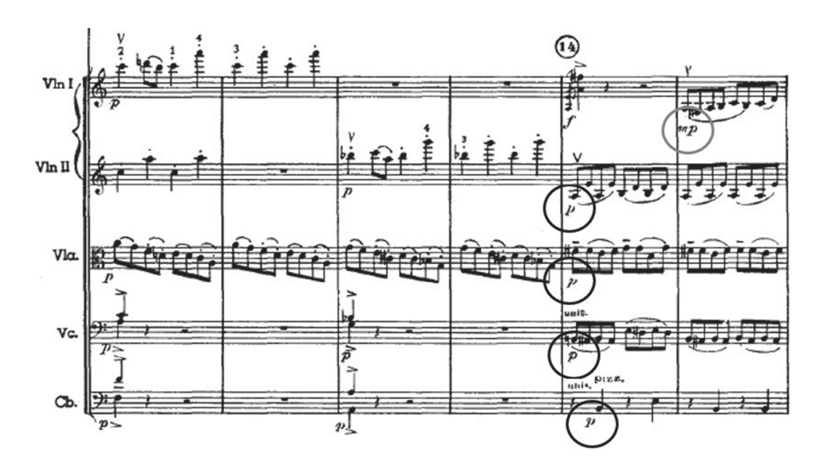


Abb. 61: Alle ‚piano', außer erste Violine ‚mezzopiano'.

Interessant ist, dass der Dirigent in Z04 zwei deiktische Ausdrücke verwendet (*questo mezzo piano*, *in questa momento*). Damit grenzt er genau dieses in der Partitur vermerkte *mezzopiano* gegenüber anderen Stellen mit *mezzopiano* ab und weist an, dass in dem Moment, in dem die Musiker:innen (die Violinen) zu dieser Stelle in der Partitur/in den Noten kommen, so zu spielen ist, wie er es in Z05 instruiert (*deve essere più quasi mezzo forte*).

Dieser Ausschnitt ist ein Beispiel für Deixis am Artefakt. Die Lokalisierung geschieht durch die Ausdrücke *piano* (Z01), (*questo*) *mezzo piano* (Z03 und Z04) sowie *in questa momento* (Z04), wobei das *mezzo piano* nicht nur in der Funktion einer Lokalisierung steht, sondern auch in der Funktion einer Instruktion. Mit *in questa momento* und *questo mezzo piano* als deiktischen Ausdrücken für die Origo referiert der Dirigent auf die Artefakt-Zeit, d. h. auf die Zeit in der Partitur. Hier äußert sich demnach eine temporale Deixis im geteilten Artefaktraum von Dirigent und Orchester. Auch im nächsten Beispiel werden deiktische Ausdrücke verwendet, die weniger instruierend/korrigierend sind, sondern vielmehr als Einsatzstellenspezifizierungen (Schmidt 2014) zu verstehen sind.

Beispiel 8

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Roberto Molinelli
Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0000

08:04.6-08:15

01   D   &facciamo per favore da qui quest'↑allegro&
         &blickt auf Partitur              ------->&
02       &(0.3)
         &blickt zum Orchester ---->(04)
03   P   ♪((spielt 2 Töne))♪
04   D   *=m:: taga& ~tapa tapa pa:::
         --------->& ~blickt auf Partitur --->
         *bewegt Taktstock im Takt ---->
05       <<höher werdend> pa da~ &di::> <<t> pa:*>
                      -------->~ &blickt zum Orchester ----->
                                          ------->*
06       =(va) molto-& ~(un pochino) *più veloce
         ----------->& ~blickt auf Partitur ----->>
                                     *streckt rechte Hand mit Taktstock
                                     nach rechts außen ----->>

07       grazie per favore dall'allegro ↑novantasette,
```

In diesem Beispiel fordert der Dirigent die Musiker:innen in Z01 auf, ab hier, von diesem Allegro zu spielen (*facciamo per favore da qui quest'allegro*). Er setzt dafür zwei deiktische Ausdrücke ein (*da qui* und *quest'allegro*), die lokal auf eine bestimmte Stelle in der Partitur verweisen. Wichtig ist hier auch der Blick des Dirigenten auf die Partitur, der diese als gemeinsamen Bezugspunkt identifiziert, wenn es um die Angabe einer bestimmten Stelle in der Partitur geht.

Nach einer kurzen Pause in Z02 (0.3sec), in der der Dirigent den Blick dem Orchester zuwendet, spielt in Z03 ein Schlagzeuger (Paukist, P im Transkript) zwei Noten auf der Pauke. Er nimmt sich selbst das Spielrecht, obwohl der Dirigent noch kein gestisches Zeichen dafür gegeben hat, dass es nun mit Musik weitergehen wird (z. B. ein Strecken der Arme nach außen). Diese Handlung kann zum einen als Aufzeigehandeln (*display*) des Paukisten aufgefasst werden, der durch sein Spielen auf den Turn des Dirigenten reagiert/antwortet und diesen als Aufforderung zum Spielen interpretiert. Zum anderen zeigt sie die grundsätzliche Tendenz von Musiker:innen, in Orchesterproben weiterzuspielen, an (vgl. Weeks 1996: 276). Der Dirigent geht allerdings auf den musikalischen Turn des Paukisten nicht ein, sondern leitet in Z04 und Z05 in eine die Spielart anweisende gesungene Instruktion über, zu der er gleichzeitig seinen Taktstock im Rhythmus zum Gesungenen bewegt und

wiederum auf die Partitur blickt. Dass es sich hier um eine Instruktion handelt und nicht um eine weitere (gesungene) Lokalisierung, wird dadurch klar, dass der Dirigent in Z06 durch eine verbale Anweisung das Vorgesungene in einen instruktiven Rahmen setzt (*va molto [un pochino] più veloce*). Dabei wechseln sich Blick zum Orchester und Blick auf die Partitur des Dirigenten ab. Ab dem Ende seiner verbalen Anweisung in Z06 wendet sich der Dirigent blicklich der Partitur zu und streckt den rechten Arm mit dem Taktstock in der rechten Hand nach außen, als Zeichen dafür, dass es nun mit Musik weitergehen wird.[239] In Z07 fordert er verbal zum Spielen auf (*per favore*) und gibt eine erneute Einsatzstellenspezifizierung, indem er dieselbe Tempobezeichnung wie in Z01 verwendet (*dall'allegro*) und zusätzlich die dazugehörige Taktzahl in der Partitur angibt (*novantasette*).

Der Dirigent verweist in diesem Beispiel zweimalig auf dieselbe Stelle in der Partitur (das Allegro): in Z01 mit deiktischen Ausdrücken *qui* und *quest[o]* und einer Tempobezeichnung (*allegro*), in Z07 mit derselben Tempobezeichnung und einer Taktzahl (*novantasette*). Beide Lokalisierungen können als Deixis innerhalb der Raum-Zeit-Linie beschrieben werden, die durch die Partitur geschaffen wird (momentane Origo). Außerdem sind beide Lokalisierungsaktivitäten als Einsatzstellenspezifizierungen aufzufassen. In Z01 fordert der Dirigent auf, ab der Stelle, an der das Orchester gerade angelangt ist, zu spielen. In Z04–06 instruiert er, während er in Z07 erneut einen Wiedereinstieg in die Musik ab einer spezifischen Stelle projiziert. Bei diesen beiden Lokalisierungen blickt der Dirigent auf die Partitur, ähnlich den Dirigenten in den Beispielen 1, 2, 3 und 4. Allerdings fehlt in Z01 ein gestisches Signal, das ein Weiterspielen erwartbar macht. Die Einsatzstellenspezifizierung des Dirigenten kann durchaus ambig aufgefasst werden, wie die Reaktion des Paukisten in Z03 zeigt. Der gestische *cue* kommt erst in Z07 zum Einsatz (vgl. das Strecken der rechten Hand mit Taktstock nach außen), nach abgeschlossener gesungener und verbaler Instruktion des Dirigenten.

6.3.5 Fazit: So wird in Orchesterproben lokalisiert

In der Orchesterprobe treten zwei unterschiedliche Arten von Deixis auf: die reale Deixis sowie die Deixis am Artefakt. Wenn Dirigent:innen bestimmte Stellen in der Partitur als realen Raum identifizieren (räumlich), referieren sie auch gleichzeitig auf einen spezifischen Punkt auf der Raum-Zeit-Linie (zeitlich). Die Zeitlinie wird in der Partitur nach hinten (oder auch nach vorne) versetzt, während in der Partitur

239 Zu Wiedereinstiegen in die Musik nach einer Unterbrechungsphase vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.6).

der Ort immer derselbe bleibt. Es kommt zu Zeitsprüngen in der Partiturzeit, die Interaktionszeit läuft daneben immer linear weiter (vgl. auch Kap. 2.1.2.4).

Räumliche und zeitliche Lokalisierungen können entweder stellenspezifizierend sein (vgl. Bsp. 2, 5, 6 und 7), indem sie eine bestimmte Stelle in der Partitur identifizieren, die besprochen/instruiert/korrigiert wird, oder sie können einsatzstellenspezifizierend auftreten (vgl. Bsp. 1, 3, 4 und 8), indem sie auf einen Punkt in der Partitur verweisen, ab dem nun (weiter)gespielt werden soll. Dabei können Lokalisierungen sehr explizit geschehen:

a) durch die Angabe von Taktzahlen (vgl. Bsp. 2, 3, 4 und 8);
b) durch das Anführen von in der Partitur vermerkten Buchstaben (vgl. Bsp. 1);
c) durch Tempoangaben (etwa *allegro* in Bsp. 8);
d) oder auch durch gesungene Demonstrationen (vgl. Bsp. 2 und 5) sowie Gesangstext (*la justesse* in Bsp. 4).

Solche gesanglichen Demonstrationen können entweder lokalisierenden oder instruierenden Charakter haben (vgl. etwa Bsp. 5). Singen kann auf einen bestimmten Punkt in der Partitur *hin*weisen (‚Wo sind wir?‘) oder *an*weisen, wie die Stelle zu spielen ist (Inhalt, Art des Spielens). Daneben wenden Dirigent:innen auch implizite Verfahren an, um zu lokalisieren, etwa den Rhythmus oder bestimmte Noten betreffende Ausdrücke (vgl. Bsp. 6) oder dynamische Indikationen (vgl. Bsp. 7). Außerdem können deiktische Bezeichnungen (vgl. Bsp. 7 und 8) sowie zusätzliche lokalisierende Angaben (etwa *le début* in Bsp. 2) zum Einsatz kommen.

Für Lokalisierungen stellen Partitur und Noten einen gemeinsamen Referenzpunkt dar: „[...] these locating practices display orientation to the score as a persisting, commonly accessible, and authoritative point of reference.“ (Weeks 1996: 266) Lokalisierungen könnten ohne das Vorhandensein einer Partitur nicht stattfinden, die Partitur macht die gemeinsame Orientierung an spezifischen Punkten überhaupt erst möglich. Die Partitur ist demnach konstitutiv für das Lokalisieren in Orchesterproben.

Mit verbalen und vokalen Lokalisierungen gehen darüber hinaus nonverbale Handlungen einher, etwa der Blick auf die Partitur (vgl. Bsp. 1, 2, 3, 4, 6 – in Teilen, und 8) sowie das Zeigen auf die Partitur (vgl. Bsp. 3). Dieses Blicken oder Zeigen auf die Partitur unterstreicht zum einen den hohen Gehalt der Partitur für lokalisierende Praktiken, zum anderen grenzt es Lokalisierungen gegenüber anderen instruktiven Handlungen wie etwa Adressieren oder Instruieren ab (wo Blick und (Zeige-)Gesten des/der Dirigent:in zum Orchester hin ausgerichtet sind). Allerdings kann auch ein Blick zu einer bestimmten Instrumentengruppe (Deixis im realen Raum) lokalisierend wirken, etwa wenn alle Beteiligten wissen, dass an der Stelle genau diese Gruppe einsetzt bzw. spielt.

6.4 Instruktionen/Anweisungen im engeren Sinn

Wir haben bereits im theoretischen Teil zu Instruktionen festgestellt, dass diese als „action[s] where one participant tells another to do something" (Craven/Potter 2010: 420) die zentrale Praxis darstellen, mit der eine konzertante Aufführung vor einem Publikum interaktional kreiert wird. Der/die Dirigent:in ist derjenige/diejenige, der/die sowohl verbal als auch nonverbal und/oder vokal instruiert und dadurch auf eine Veränderung im „recipient's conduct" (Craven/Potter 2010: 424) abzielt. Die Musiker:innen setzen die Anweisungen des/der Dirigent:in auf ihren Instrumenten um.

Im Folgenden betrachten wir anhand ausgewählter Beispiele, wie genau Dirigent:innen in Orchesterproben instruieren. Dabei verstehen wir Instruktionen und Anweisungen (wir verwenden die beiden Bezeichnungen als Synonyme) als:

a) Initiierungen einer Handlung der Musiker:innen;
b) Aufforderungen zur konkreten Ausführung von Handlungen;
c) sowie (in selteneren Fällen) das Vermitteln von Wissen über die Ausführung einer Handlung.

Dadurch ergibt sich eine Art Doppelfunktion von Instruktionen: Sie können entweder interaktionsorganisatorisch verankert sein, indem sie bestimmen, was als Nächstes geschehen soll, oder sie können inhaltlich orientiert sein, indem sie beschreiben, wie oder wie nicht etwas gemacht/gespielt werden soll. In letzterem Fall zielen Instruktionen auf die Ästhetik der Handlung ab.

Außerdem gilt es zwischen korrektiven und operativen Instruktionen zu unterscheiden. Erstere sind retrospektiv auf ein *correctable* (was falsch gemacht/gespielt wurde) ausgerichtet, letztere haben einen prospektiv orientierten Fokus auf ein *instructable* (worauf im Folgenden geachtet werden soll) und haben zumeist veranschaulichenden Charakter. Instruktionen stehen auch immer in einem Bezug zur Partitur: Die Partitur ist fester Bestandteil der Probenarbeit, das heißt, dass (fast) alles, was in der Probe geschieht, immer auf das bezogen ist, was in der Partitur geschrieben steht.

Die folgenden Beispiele sind in sich nicht immer abgeschlossen, d. h., es kann sich um Teile von Instruktionssequenzen handeln, die mehrere Instruktionen umfassen. Für die vorliegende Analyse werden dabei solche Teile ausgesucht, die spezifische instruktive Aspekte fokussieren.

6.4.1 Beispiel 1: *please let's keep the only forte* – Korrektive, die Dynamik betreffende Instruktionen

Dieses erste Beispiel stammt aus einer Orchesterprobe des *Haydn Orchester Bozen*, in der die Dirigentin Sybille Werner mit ihrer Instruktion bereits während einer Spielphase beginnt. Die Dirigentin gibt während der Musik eine die Dynamik betreffende Anweisung, die in der Unterbrechungsphase zum eigentlichen Thema wird.

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigentin: Sybille Werner
Aufnahme_1_15072016, Kamera Dirigentin, 0002

14:10.5-14:27

((Musiker:innen spielen, Dirigentin dirigiert))

01   D     &%FORTE! (1.2) *(1.0)*&
     d     &dirigiert ---------->&
                          *schüttelt Kopf*
     mm     %♪((spielen 6.5‘‘))♪--------->
02   D     &*(4.0)*&%
     d     &winkt ab&
            *blickt auf Partitur*
     mm    -------->%
03   D     &%(0.3) <<f> it’s EASY to xxx to carry away but
     d     &Blick-->Orchester -------->
     mm     %♪((spielen 2.7‘‘))♪--------->
04   D     (.) *PLE:ASE let’s keep% (that) only FORTE>*&
     d                                   ---------->&
               *bewegt Hände mehrmals nach unten ---->*
     mm    ---------------------->%
05   D     &otherwise we have no place to go there anymore.
           &blickt auf Partitur ------------>>
06         (1.2) *(0.4)* ~¤#let’s go BACK again¤~
                 *hebt Arme nach oben*
                         ~geht in die Knie ---->~
                          ¤bewegt Arme nach unten¤
     abb                   #Abb.62
07   D     *~FORTISSIMO!~* ¤and then we go back!¤
           *bewegt Arme nach oben*
            ~steht auf->~  ¤bewegt Arme nach unten¤
```

In Z01 weist die Dirigentin die Musiker:innen während der Musik an, in der Lautstärke *forte* zu spielen, kurz darauf (nach 1.2sec) schüttelt sie den Kopf. Dieses Kopfschütteln zeigt eine negative Evaluation der Umsetzung der Aufforderung an: Entwe-

der haben die Musiker:innen überhaupt nicht oder nur zu wenig auf die Anweisung der Dirigentin reagiert. Solche *on the fly*-Instruktionen[240] sind nicht untypisch für Orchesterproben: Dirigent:innen konzipieren ihre Instruktionen so, dass sie in die laufende Musik eingebettet sind, ohne diese zu unterbrechen, sodass die Musiker:innen darauf „on the fly" (Sidnell 2016: 9) reagieren können. Diese Art von Instruktionen erfolgen also bereits während der Handlung, die durch die Anweisung beeinflusst werden soll (vgl. auch Mondada 2014b; Raevaara 2017). Dabei sind sie mehr prospektiv ausgerichtet – im Vergleich zu Instruktionen in Unterbrechungsphasen, die weitgehend etwas Vorausgegangenes korrigieren – und machen eine unmittelbare Umsetzung durch die Musiker:innen konditionell relevant. Diese Realisierung wird im vorliegenden Beispiel in einem dritten Turn durch die Dirigentin als negativ bewertet (vgl. das Kopfschütteln) und daher wird auch eine Unterbrechung notwendig. Darin zeigt sich eine interaktionale Ordnung im Rahmen einer IRE-Sequenz (Mehan 1979; Zemel/Koschmann 2011), die ja für Instruktionen bestimmend ist:[241]

1) Die Dirigentin initiiert verbal eine Instruktion (*initiation*, Z01);
2) die Musiker:innen reagieren auf die Anweisung der Dirigentin (*response*, 1.2sec in Z01);
3) die Dirigentin evaluiert gestisch die Umsetzung der Instruktion (*evaluation*, Kopfschütteln in Z01).

Anhand der Beobachtung dieser *on the fly*-Instruktion zeigt sich außerdem, dass Instruktionen in Orchesterproben inhärent multimodal sind. Die Anweisung der Dirigentin erfolgt *verbal*, die Realisierung durch die Musiker:innen geschieht *musikalisch*, die Evaluation durch die Dirigentin wird *gestisch* ausgeführt. Zu diesen Modalitäten können auch noch weitere dazu kommen – wie sich in diesem wie auch in den folgenden Beispielen zeigen wird –, etwa Singen, Blickverhalten oder Körperbewegungen (vgl. etwa Z06–07).

An die *on the fly* durchgeführte Instruktion schließt in Z02 unmittelbar eine Unterbrechung der Musik durch die Dirigentin an. Sie wechselt vom Dirigat in abwinkende Gesten und wendet ihren Blick vom Orchester hin zur Partitur.[242] In Z03 setzt die Dirigentin zu einer Erklärung an (*it's easy to carry away but*) – während die Musiker:innen noch weiterspielen –, dabei blickt sie zum Orchester. In Z04 erfolgt die eigentliche Instruktion (*please let's keep [that] only forte*), die an die Anweisung während der Musik (Z01) anschließt und einen dynamischen Aspekt

240 *On the fly* bedeutet, dass Interaktionsbeteiligte während der Realisierung einer Äußerung Hinweise darauf sammeln, was deren interaktionale Funktion sein könnte, und davon ausgehend unmittelbar darauf reagieren, auch wenn der Beitrag noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Krug 2020).
241 Vgl. auch das theoretische Kapitel zu Instruktionen (Kap. 5).
242 Für Unterbrechungen der Musik vgl. auch das eigene Analysekapitel dazu (Kap. 6.1).

thematisiert. Die Dirigentin fordert die Musiker:innen auf, die soeben gespielte Stelle (*that*) in einem *forte* zu spielen. Es handelt sich demnach um eine retrospektiv ausgerichtete, eine korrektive Instruktion, in der sie ein *correctable* (hier: die Dynamik) fokussiert. Diese verbale Instruktion wird durch eine Geste begleitet: Die Dirigentin bewegt die Hände mit nach unten zeigenden Handflächen mehrmals nach unten, um so eine nach unten gehende Lautstärke zu illustrieren (vgl. Bräm/Boyes Bräm 1998).

In Z05 gibt sie eine Erklärung für ihre Anweisung (*otherwise we have no place to go there anymore*). Erklärungen oder Accounts treten in Kontexten auf, wo es zu einer potentiellen Face-Bedrohung kommen kann: „[…] the organization of account giving suggest[s] that they are strongly sensitive to issues of ‚face'." (Heritage 1988: 136) Sie entschuldigen, rechtfertigen oder entlasten den/die Sprecher:in von sozial dispräferierten Handlungen (Antaki 1994: 43). Das heißt, Accounts sind als Gründe für unerwartetes, kontroverses oder problematisches Handeln in sozialer Interaktion zu verstehen (Heritage 1988; Antaki 1994). In unserem Beispiel stellt die Anweisung der Dirigentin in Z04 eine potentielle Bedrohung des positiven Face der Musiker:innen dar, da sie implizit kritisiert, wie gespielt wurde. Die Dirigentin hat bereits während der Musik in Z01 instruiert; diese Instruktion wurde allerdings nicht oder zu wenig ausgeführt, deshalb wird in der Unterbrechung nochmals dasselbe instruiert (im Sinne von ‚Ich habe euch bereits gesagt, wie ihr es machen sollt und ihr macht es trotzdem noch falsch'). Dieser Face-Bedrohung wirkt die Dirigentin durch die Höflichkeitspartikel *please* in Z04 und durch den Account in Z05 entgegen; gleichzeitig rechtfertigt sie ihre Anweisung durch einen Blick auf die Partitur (Z02), wo (höchstwahrscheinlich) das geschrieben steht, was sie auch instruiert.

In Z06 erfolgt eine weitere verbale Instruktion (*let's go back again*), wiederum in Verbindung mit Gestik. Allerdings könnte diese Instruktion von den Musiker:innen missverstanden werden, denn sie kann sowohl als Aufforderung interpretiert werden, in der Partitur/in den Noten an eine bestimmte Stelle zurück zu hüpfen (*let's go back again*), als auch als Anweisung, mit der Lautstärke zurückzugehen. Erst durch eine entsprechende Gestik – die ähnlich zur Geste in Z04 ist –, verliert die Instruktion an Ambiguität. Die Dirigentin bewegt vor ihrer verbalen Anweisung beide Arme nach oben, die Handflächen zeigen nach unten; während sie anweist, bewegt sie die Arme nach unten und geht gleichzeitig in die Knie. Mit dieser Gestik zeigt sie an, dass sie sich offensichtlich auf die Lautstärke bezieht (vgl. Abb. 62).

In Z07 instruiert die Dirigentin denselben Gehalt ein drittes Mal (*fortissimo and then we go back*). Auch hier setzt sie Gestik ein, die der in Z04 und Z06 verwendeten sehr nahe kommt: eine Armbewegung nach oben in Verbindung mit einem (Wieder-)Aufstehen gleichzeitig zu *fortissimo* sowie eine Armbewegung nach unten gleichzeitig zu *and then we go back*. Hier lässt sich eine Steigerung in der Gestik beobachten: In Z04 bewegt die Dirigentin ausschließlich die Hände (nach unten), in



Abb. 62: Dirigentin bewegt Arme nach unten und geht in die Knie.

Z06 und Z07 bewegt sie die Arme nach oben bzw. nach unten und verbindet diese Gestik mit einem In-die-Knie-Gehen bzw. einem (Wieder-)Aufstehen. Gesten und Sprache wirken hier ineinander, wobei der Gestik die Funktion zukommt, Verbales zu intensivieren und den Instruktionsgehalt der Äußerung hervorzuheben.

Neben Sprache und Gestik zeugt auch der Blick in der Orchesterprobe von Relevanz. Dem Blickverhalten der Dirigenten kommt eine interaktionsorganisatorische Rolle zu. Mit der Unterbrechung der Musik geht ein Blick auf die Partitur einher. Bei ihrer ersten der drei verbal-gestischen Anweisungen und solange, bis die Musik abgeklungen ist, blickt die Dirigentin zum Orchester, während der Äußerung der zweiten und dritten Instruktion ist ihr Blick erneut auf die Partitur gerichtet.

Dieses Beispiel lässt folgende Beobachtungen zu:

a) Instruktionen aus der Spielphase können in Unterbrechungsparts zum eigentlichen Thema werden.
b) Anweisungen werden mit Höflichkeitspartikeln (*please* in Z04) und/oder mit Erklärungen/Accounts (*otherwise we have no place to go there anymore* in Z05) versehen, um die von ihnen ausgehende Face-Bedrohung abzumildern.
c) Verbale Anweisungen treten in Kombination mit illustrierenden Gesten auf: Um das Bild von ‚weniger' (an Lautstärke) darzustellen, bewegt die Dirigentin die Hände/Arme nach unten (vgl. auch die Darstellungsfunktion von Gesten bei Müller 1998: 109–126).
d) Verbale Instruktionen können durch entsprechende Gestik intensiviert werden und zum Teil auch erst durch Gestik tatsächlichen informativen Gehalt erhalten (vgl. die Ambiguität der verbalen Äußerung der Dirigentin in Z06). Letztere Beobachtung lässt Rückschlüsse ziehen auf die (grundlegende) Indexikalität von Anweisungen: Sie werden häufig kurz und knapp geäußert, bleiben syntaktisch unvollständig und legen geteiltes Wissen aller Interaktionsbeteiligten nahe. Spielen Verbales und Gestik ineinander, so kann diese Indexikalität verringert werden.

e) Derselbe Instruktionsgehalt kann mehrmals hintereinander und in ähnlicher Art und Weise platziert werden. Diese Wiederholung dient zur Absicherung des zu vermittelnden Inhalts und zeigt umso mehr, dass die Praxis der Redundanz bestimmend für das spezifische Setting der Orchesterprobe ist.[243]

6.4.2 Beispiel 2: *sono due note libere* – Korrektive vs. operative Instruktionen

Auch dieses Beispiel stammt aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen*, das Orchester probt hier mit dem Dirigenten Roberto Molinelli. Ähnlich wie in Bsp. 1 wird auch hier derselbe Instruktionsgehalt in wiederholter Abfolge den Musiker:innen nahegelegt.

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Roberto Molinelli
Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0001

04:29-04:45.5

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D    &%(0.4)& *NO!* <<f> sono due NOTE!>
     d    &dirigiert&
                   *hört auf zu dirigieren*
     mm    %♪((spielen 3.0‘‘))♪------------->
02   D    <<dim> e POI siamo sul BATTERE signori.>%
     mm                                --------->%
03   D    <<f> =son- due NOTE LIBERE!> (0.2) due note libere poi
04        &<<t> so::l la:: si:->&
          &bewegt rechte Hand im Takt&
05        (0.3) se avete sentito una volta oggi giorni (.) è quella eh?
06        (0.4) non si scappa (.) il levare è &quello
                                              &streckt Arme nach außen --->
07        °h: <<h, f> ancora una volta questa cosa&
                                  ---------------->&
08        *TENUTISSIME FORTISSIME>
          *Faust-->linke Hand --->
09        <<tiefer werdend> solo ca- #SOLO la seconda* &diminuendo.>
                                     ,,,,,,,,,,,,,,,* &streckt Arme nach
                                                      außen ------>>
     abb                             #Abb.63
```

243 Zur Praxis der Redundanz vgl. auch den empirischen Teil zur Mehrsprachigkeit in Orchesterproben (Kap. 4).

Das Beispiel beginnt mit einer Unterbrechung der Musik in Z01 durch den Dirigenten, indem er sein Dirigat abbricht und gleichzeitig das verneinende Adverb *no* verwendet. Dieses *no* ist bereits Teil seiner unmittelbar anschließenden Instruktion (*sono due note*), die sich retrospektiv auf das soeben Gespielte bezieht (das Orchester hat zwischen diesem und dem vorigen Unterbrechungspart 3.0sec gespielt). Wir haben es also – wie in Bsp. 1 – mit einer korrektiven Instruktion zu tun: Der Dirigent unterbricht das Orchester dort, wo ihm ein Fehler (*correctable*) auffällt, und instruiert sodann in Bezug darauf (hier: das Timing/den Übergang betreffend). Seine Anweisung führt er in Z02 weiter (*e poi siamo sul battere signori*), bis dahin spielen die Musiker:innen. In Z03 wiederholt der Dirigent seine Anweisung zwei weitere Male verbal (*son due note libere due note libere poi*), in Z04 veranschaulicht er denselben Instruktionsinhalt nochmals gesanglich (durch die Tonsilben *sol la si*) und gestisch (durch die Bewegung der rechten Hand im Takt). Diese Instruktionssequenz kommt – anders als jene in Bsp. 1 – ohne Höflichkeitspartikel aus, sie erfolgt auf sehr direkte Art und Weise. Allerdings mildert die direkte aufwertende und respektierende Adressierung *signori* in Z02 den face-bedrohenden Gehalt der Instruktion ab.

Es stellt sich die Frage, warum sowohl die Dirigentin in Bsp. 1 als auch der Dirigent in diesem Beispiel dieselbe Instruktion wiederholt äußern. Zum einen hängt diese Praxis wohl damit zusammen, dass das Orchester während der jeweils ersten Formulierung noch spielt bzw. am Aufhören ist. Auch wenn beide Dirigent:innen ihre Instruktionen mit erhöhter Lautstärke (vgl. das *forte* im Transkript) von sich geben, können die Überlagerung von Musik und Sprache sowie das Beschäftigtsein der Musiker:innen mit der Unterbrechung ihres Spiels dazu führen, dass die Anweisungen überhört werden. Zum anderen dient die Wiederholung der Anweisung zur Absicherung des Inhalts: in Bsp. 1 die Lautstärke betreffend, in Bsp. 2 das Timing betreffend.

Eine weitere charakteristische Praktik für das Instruieren in Orchesterproben ist der Verweis auf (anzunehmendes) geteiltes Wissen, auf einen *common ground* (Clark 1996: 93): „Two people's common ground is, in effect, the sum of their mutual, common, or joint knowledge, beliefs, and suppositions." Diese Praktik äußert sich in Z05 und Z06, wo der Dirigent die soeben korrigierte Stelle (*il levare*, ‚der Auftakt' in Z06) mit etwas Vergleichbarem in Beziehung setzt (den Auftakt im musikalischen Werk *oggi giorni*, vgl. Z05). Dadurch zeigt er an, dass er annimmt, dass die Musiker:innen diesen Vergleich herstellen können und dass sie das Wissen um diesen Vergleich mit ihm teilen.

Zu den zwei bereits beschriebenen bestimmenden Praktiken in Orchesterproben kann noch das Projizieren von künftigen Handlungen hinzugezählt werden (vgl. Streeck/Hartge 1992; Streeck 1995, 2002; Dausendschön-Gay/Krafft 2009; Auer 2015; Stukenbrock 2018). Der Dirigent deutet in Z06 und Z07 durch körperliches

und verbales Verhalten zukünftiges Handeln an, nämlich den Übergang von der Unterbrechungs- in die Spielphase. In Z06 streckt er die Arme nach außen, in Z07 weist er das Orchester zum nochmaligen Spielen der instruierten Stelle an (*ancora una volta questa cosa*). Damit bringt er zum einen die Instruktionssequenz zu einem Abschluss, zum anderen projiziert er eine anstehende Spielphase.

Allerdings erfolgt vor diesem Übergang noch eine Art Einschubsequenz in Z08 und Z09, in der der Dirigent verbal und gestisch anweist, wie die betreffende Stelle zu spielen ist (*tenutissime fortissime solo la seconda diminuendo* in Verbindung mit einer zur Faust geformten Hand). Diese Instruktion ist im Gegensatz zu jener in Z01–04 prospektiv orientiert: Sie instruiert einen neuen Aspekt, der nicht das Timing betrifft, sondern der sich auf die Artikulation und die Dynamik bezieht. Sie kann insofern als operativ bezeichnet werden, als sie zum einen eine konkrete Umsetzung betrifft, die unmittelbar in der nächsten Spielphase wirksam werden soll, zum anderen veranschaulicht sie – durch die Verbindung von Sprache und Gestik (vgl. die zur Faust geformte linke Hand) – das zu Vermittelnde:



Abb. 63: Linke, zur Faust geformte Hand.

Die zur Faust geformte Hand signalisiert etwas Kraftvolles, das sich in diesem Fall auf die Dynamik (*fortissime*) und auf die Artikulation (*tenutissime*) bezieht. Gleichzeitig unterstreicht diese Geste die prosodischen Hervorhebungen des Dirigenten (vgl. die Großbuchstaben im Transkript): Der Dirigent betont das, was wichtig ist (*TENUTISSIME FORTISSIME* in Z08, *SOLO* in Z09). In Z09 schließt der Dirigent die Instruktion durch eine fallende Intonation und durch einen Wechsel in seiner Gestik – von einer zu einer Faust geformten linken Hand zu einer (erneuten) Streckung der Arme nach außen – ab. Änderungen in der Prosodie können in Verbindung mit anderen Modalitäten den Abschluss einer Instruktionssequenz anzeigen.

An diesem Beispiel lässt sich feststellen,

a) dass in einer Instruktionssequenz sowohl retrospektiv als auch prospektiv ausgerichtete Anweisungen zum Tragen kommen;
b) dass sowohl verbal als auch gesanglich instruiert wird, jeweils in Verbindung mit illustrierender Gestik;

c) dass das, was wichtig ist, betont wird, z. B. *TENUTISSIME FORTISSIME* in Z08 oder auch *BATTERE* in Z02 und *NOTE LIBERE* in Z03 (dieses Hervorheben ist auch in Bsp. 1 beobachtbar, vgl. *Highlighting* bei Goodwin 1994);
d) dass neben den bereits angeführten Modalitäten (Sprache, Singen, Gestik, Blick, Körperbewegungen) auch Prosodie – etwa für den Abschluss von Instruktionsparts – eine Rolle spielen kann;
e) dass in Orchesterproben innerhalb von Instruktionspassagen mehrere Praktiken – etwa Wiederholen desselben Instruktionsinhalts, Verweisen auf geteiltes Wissen oder Projizieren von anstehenden Spielparts – thematisiert werden können.

6.4.3 Beispiel 3: *there is too much activity* – Kontrastieren von gewünschter und nicht gewünschter Version

Im folgenden Beispiel instruiert der Dirigent Gianandrea Noseda in einer Probe des *Orchestre de Paris* eine bestimmte Spielweise. Auch er wiederholt seine Anweisung mehrmals, ähnlich den Dirigent:innen in Bsp. 1 und 2.

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

19:15-19:24

01   D    &♠there is too much activity! (0.9) there is too much activity
          &>>Blick-->MM links --------------->
           ♠>>dreht sich nach links --------->
02        *LESS activity* ~≈#(1.8)~≈ ¤☼#there is too much! (0.7)¤☼♠&
          *bewegt Hände nach unten*                          ------>♠&
                              ~Hände-->streichende Bewegungen~
                               ≈schließt Augen≈
                                          ¤bewegt Oberkörper schnell¤
                                           ☼Kopf nach unten gerichtet☼
     abb                    #Abb.64     #Abb.65
03   D    &*just nothing! pretend to play.
          &...............blickt auf Partitur ---->>
           *..............blättert in Partitur --->>
```

Bereits in Z01 äußert der Dirigent seine Anweisung *there is too much activity* zweimalig. Er verwendet eine deklarative Aussage, um auf einen Fehler, ein *correctable* hinzuweisen. Dabei sind der Blick und der Oberkörper bereits nach links ausgerich-

tet. Mit dieser Orientierung zeigt der Dirigent an, dass er sich an die Instrumente wendet, die links von ihm sitzen, also die Violinen. Es kommt zu einem Wechsel in der Aufmerksamkeit, mit dem gleichzeitig eine Instruktionsaktivität bezogen auf die Violinist:innen eröffnet wird.

In Z02 instruiert der Dirigent, wie die betreffende Stelle zu spielen ist (*less activity*). Diese wird nicht verbal lokalisiert, da es sich um die Stelle handelt, die das Orchester soeben gespielt hat. Dabei betont der Dirigent das, was wichtig ist (*LESS*), und illustriert dieses ‚Weniger' durch eine entsprechende Geste: Er bewegt die rechte Hand mit der Handfläche nach unten zeigend nach unten (vgl. auch vertikale Gesten bei Bräm/Boyes Bräm 1998, die dynamische Aspekte anzeigen können). In der anschließenden Pause von 1.8sec führt der Dirigent beide Hände in kleinen streichenden Bewegungen und schließt dabei die Augen. Diese Geste steht für sich, sie kommt ohne Sprache aus: Sie veranschaulicht die gewünschte Sanftheit im Spiel und damit auch die unmittelbar vorher erfolgte verbale Instruktion (*less activity*). Dabei beschreibt sie nicht, sondern ‚zeigt' vielmehr, wie die Musiker:innen die Anweisung auf ihren Instrumenten umsetzen können (vgl. Clark 2016). Das heißt, das zu Vermittelnde wird nicht sprachlich beschrieben oder körperlich-gestisch illustriert, sondern demonstriert (Clark/Gerrig 1990) oder dargestellt (Clark 2016).

An diese Demonstration schließt – ebenfalls in Z02 – eine weitere verbale Instruktion an (*there is too much*), wobei es sich um eine verkürzte Version der in Z01 (*there is too much activity*) geäußerten Anweisung handelt. Hier beschreibt der Dirigent ein weiteres Mal, wie die betreffende Stelle nicht gespielt werden soll, begleitet von schnellen, ruckartigen Oberkörperbewegungen und eingezogenem, nach unten gerichtetem Kopf:



Abb. 64: Sanfte Handbewegungen.



Abb. 65: Schnelle, ruckartige Oberkörperbewegungen.

In Z03 instruiert der Dirigent ein weiteres Mal vorausschauend auf die gewünschte Version (*just nothing pretend to play*). Hierfür verstärkt er die Instruktion, indem er nicht nur weniger Aktivität während des Spielens von den Musiker:innen ver-

langt, sondern sogar fast keine Aktivität (*just nothing*). Außerdem verwendet er einen deontischen Imperativ (*pretend to play*), womit er künftiges Handeln der Musiker:innen determiniert (Nichtstun und in Wirklichkeit so tun, als täte man etwas).[244] Der Blick auf und das Blättern in der Partitur (Z03) projizieren die Ergänzung einer weiteren Instruktionssequenz.

Dieses Beispiel veranschaulicht eine weitere Praxis, die charakteristisch für Instruktionssequenzen in Orchesterproben ist: das Kontrastieren. Der Dirigent stellt zwei unterschiedliche Spielweisen einander gegenüber: die nicht präferierte (im Transkript dunkelgrau markiert) und die präferierte Version (im Transkript hellgrau markiert). Hier kann von einem sog. *contrast pair* (Weeks 1996: 273; Keevallik 2010) gesprochen werden: Der Dirigent verweist zuerst verbal (*there is too much activity*) auf die *alte*, *falsche* Version (‚Ist'-Version) und instruiert dann verbal und gestisch (*less activity* in Verbindung mit einer Handbewegung nach unten) die *neue*, *richtige* Version (‚Soll'-Version). Diesen Kontrast führt er zweimal an (1. Kontrastpaar: Z01 und Z02, 2. Kontrastpaar: Z02 und Z03) und hebt diesen auch in seiner Gestik hervor (kleine, sanfte vs. [größere] ruckartige Bewegungen).

6.4.4 Beispiel 4: *un poco più lungo* – Instruieren mit verbaler Rahmung und gesungener Demonstration

Auch das folgende Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de Paris* mit demselben Dirigenten (Gianandrea Noseda). Der Dirigent verwendet hier zusätzlich zu Sprache und Gestik noch eine dritte Modalität zum Instruieren, und zwar Singen.

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

09:54.4-10:04

01   D    &e::h <<f> c'est possible artistes de l'orchestre,>
          &blickt zum Orchester -------->(03)
02        *(0.5) JOUER (.) #un POCO più LUNGO,
          *......streicht mit rechter Hand über linke Hand ---->
     abb                   #Abb.66
03   D    <<t> dujo::: (.) ti:: (.) PA PAM>&*
                                ---------->&*
```

244 Für deontische Autorität in Interaktionen vgl. auch Stevanovic & Peräkylä (2012).

```
04        &*ici eh?* ~#un POCO più lungo~&
          &Blick-->MM links ------------>&
           *zeigt mit rechtem Zeigefinger auf Partitur*
                      ~Berührung-->Fingerspitzen Zeigefinger/Daumen~
     abb               #Abb.68
05   D    &*(1.0)& ~plus LONG (0.5)~
          &blickt auf Partitur&
           *streckt Arme nach außen ---->>
                    ~Blick-->MM rechts~
```

Dieses Beispiel beginnt mit einer verbalen Anweisung des Dirigenten an die Musiker:innen in Z01 und Z02. Diese Anweisung wird hier nicht direkt geäußert, sondern in eine Modalfrage (*c'est possible*) verpackt. Außerdem adressiert der Dirigent innerhalb dieses Turns die Musiker:innen direkt (*artistes de l'orchestre*). Der Dirigent setzt hier gleich zwei Höflichkeitsstrategien ein, um den gesichtsbedrohenden Charakter seiner Anweisung abzumildern: zum einen die abgeschwächte Form der Modalfrage (*mitigating*, *hedging*), die ein ‚können' und nicht ein ‚müssen' impliziert, zum anderen die direkte Anrede, die die Musiker:innen auf dieselbe Ebene wie den Dirigenten hebt (‚Wir sind alle (professionelle) Künstler:innen'). Der Dirigent verwendet hier ein hohes Maß an (positiver) Höflichkeit, obwohl seine instruktive Handlung weniger gesichtsbedrohend ist als etwa jene in Bsp. 1, wo die Dirigentin bereits vorher instruiert hat und trotzdem noch *falsch* gespielt wird. Der Einsatz von solchen *mitigators* – in Form von Modalfragen, Höflichkeitspartikeln (vgl. etwa *please* in Bsp. 1) oder Hedges (etwa ‚ein bisschen', ‚nur', ‚ungefähr', ‚eventuell' usw.) – erweist sich als signifikante Praktik in der Orchesterprobe – wie wir auch in den Beispielen weiter unten noch sehen werden.

In Z02 instruiert der Dirigent eine spezifische Artikulation und betont dabei das, was wichtig ist (*JOUER*, *POCO*, *LUNGO*). Gleichzeitig streicht er mit der rechten Hand über die linke Hand:



Abb. 66: Streichbewegung der rechten Hand über die linke Hand.

Diese Streichbewegung – die stark an die Bogenführung der Streicher:innen erinnert – führt der Dirigent auch in Z03 noch weiter, während das, was vorher verbal instruiert wurde, nun zusätzlich gesanglich demonstriert wird. Dieser gesungene Turn veranschaulicht nicht nur, wie lang *un poco più lungo* ist (vgl. die gedehnten gesungenen Silben in Z03), sondern er identifiziert auch die Stelle in der Partitur und selektiert eine bestimmte Instrumentengruppe, die Streicher:innen:
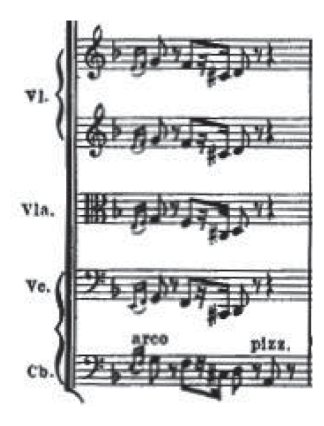


Abb. 67: Stelle der Streicher:innen in der Partitur, ‚dujo ti pa pam'.

In Z04 gebraucht der Dirigent eine *tag question*, die er an die Musiker:innen richtet, die links von ihm sitzen (die Violinist:innen). Außerdem zeigt er mit dem rechten Zeigefinger auf die Partitur – eine Geste, durch die er anzeigt, dass die Partitur den gemeinsamen Referenzpunkt darstellt, auch wenn die Musiker:innen nicht sehen können, auf welche Stelle er genau zeigt, sondern nur anhand der gesungenen Demonstration die Stelle in ihren Noten identifizieren können. Ebenfalls in Z04 wiederholt der Dirigent seine Anweisung aus Z02, allerdings in verkürzter Form – und verfährt damit ähnlich wie bereits in Bsp. 3. Die Geste, die er hier simultan zu seiner verbalen Anweisung einsetzt – die Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger beider Hände berühren sich –, hat Darstellungsfunktion (vgl. Müller 1998: 109–126):



Abb. 68: Fingerspitzen von Zeigefinger und Daumen berühren sich.

Diese Geste zeugt von Feinheit, Genauigkeit und Zartheit. Der Dirigent ‚greift' den Ton und illustriert dadurch, wie er gespielt/gehandhabt werden soll (vgl. auch Bräm/ Boyes Bräm 1998): so lang wie in seiner vorgesungenen Variante, allerdings immer noch sehr genau und präzise. Das heißt, das Singen demonstriert die Länge der Noten, die Geste zeigt an, auf welche Art und Weise die Noten gespielt werden sollen.

In Z05 blickt der Dirigent auf die Partitur und streckt gleichzeitig beide Arme nach außen. Damit projiziert er – ähnlich wie der Dirigent in Bsp. 2 – eine weitere Spielphase (vgl. auch „embodied action projection" bei Reed/Szczepek Reed 2013: 316).[245] Vor der Transition in den neuen Spielpart wiederholt der Dirigent allerdings ein weiteres Mal seine Anweisung, dieses Mal nach rechts blickend, in die Richtung der Bratschen, Celli und Kontrabässe, für die seine Instruktion gleichermaßen gilt wie für die Violinen. Auffallend ist, dass diese dritte verbale Anweisung – immer mit demselben Inhalt wie die beiden verbalen Instruktionen vorher (vgl. Z02 und Z04) – in noch kürzerer Form (von *un poco più lungo* zu *plus long*) und nicht mehr auf Italienisch, sondern auf Französisch geschieht.[246]

Ausgehend von der Analyse dieses Beispiels gilt es festzuhalten, dass auch hier dieselbe Instruktion mehrmals geäußert wird, und zwar nicht nur in Verbindung von Sprache und Gestik (sowie Blick), sondern auch, indem Gesungenes und Gestik verknüpft werden:

a) 1. Instruktion (Z02): verbal und gestisch;
b) 2. Instruktion (Z04): vokal und gestisch;
c) 3. Instruktion (Z05): verbal und blicklich.

Dabei ist die gesungene Variante in einen verbalen Rahmen eingebettet: Sprache hat beschreibend-analytische Funktion, während Gesungenes darstellende Eigenschaften aufweist und damit ein holistisches Bild des zu Vermittelnden kommuniziert.[247]

Außerdem kann die gesamte Sequenz als operativ und prospektiv ausgerichtete Instruktion aufgefasst werden (*instructable*). Sie *demonstriert*, wie etwas in der nächsten Spielphase von den Musiker:innen umgesetzt werden soll, und fügt dem, was bereits in der Partitur geschrieben steht, einen weiteren Aspekt (hier: eine spezifische Artikulation) hinzu. Hier öffnet sich ein mehrfacher Zeithorizont: Die Stelle soll nicht nur gleich im Anschluss so gespielt werden, wie sie instru-

245 Für Projektion vgl. auch Schegloff & Sacks (1973).

246 Für den Einsatz von unterschiedlichen Sprachen und deren Funktionen in Orchesterproben vgl. die Kapitel zur Mehrsprachigkeit (Kap. 3 und 4).

247 Vgl. auch Stevanovic & Frick (2014: 505), die dem Singen die Funktion des „informing" zuschreiben: „[...] sung utterances can be used to convey information (e.g., demonstrate diverse aspects of musical sounds)."

iert wurde, sondern auch, wenn die Stelle zu einem anderen Zeitpunkt nochmals geprobt wird und somit automatisch auch im Konzert. Gleichzeitig wirkt die Instruktion retrospektiv auf das bereits Gespielte und korrigiert (*correctable*) die soeben erfolgte musikalische Darbietung der Musiker:innen. Instruktionen in Orchesterproben haben also sowohl vorausschauenden als auch rückwirkenden Charakter auf der Zeitlinie des Spielens/der Musik.

Nicht zuletzt exemplifiziert dieses Beispiel die drei Phasen einer Instruktionsaktivität (vgl. „instructional project“ bei Reed/Szczepek Reed 2013):

1) „moving out of performance into instruction“ (hier nur im weiteren Sinn, da die Unterbrechung nicht Teil des Transkripts ist);
2) „instruction“, die entweder lokal (*local*) sein kann, d. h. eine unmittelbar anschließende Umsetzung relevant macht, oder nicht lokal (*non local*), d. h. eine spätere Realisierung als relevant setzt;
3) „moving out of instruction into performance“, was in unserem Beispiel durch das Strecken der Arme nach außen durch den Dirigenten projiziert und initiiert wird.

Dabei betrifft eine lokale Instruktion in der Orchesterprobe zumeist nur eine einzige Stelle in der Partitur, die unmittelbar nach der Besprechung musikalisch umgesetzt wird. Solche Instruktionen können sich auf mehrere Aspekte gleichzeitig beziehen (etwa wie in diesem Beispiel auf die Notenlänge und die Spielart) und nach einem anschließenden Spielteil bereits abgeschlossen sein. Es kann allerdings auch vorkommen, dass sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, bis der/die Dirigent:in positiv evaluiert, zu einer anderen Stelle wechselt oder weiterspielen lässt. In diesem Fall liegt eine *Instruktionskette* vor (vgl. Bsp. 9). Demgegenüber stehen sog. *Instruktionscluster* oder nicht lokale Instruktionen: Diese fokussieren mehrere Stellen, die näher oder weiter auf der Zeitlinie der Partitur sowie auf der Zeitlinie des Spielens zurückliegen. In eine solche Instruktionssequenz werden mehrere Instruktionen gepackt, die sich auf unterschiedliche musikalische Aspekte beziehen, an verschiedene Instrumentengruppen gerichtet sind und lokal nicht zwingend an unmittelbar vorher gespielte, sondern auch an weiter zurückliegende Stellen geknüpft sein können (vgl. Bsp. 12).

6.4.5 Beispiel 5: *ma io voglio una articolazione volando* – Verbale und gesungene Kontrastpaare

Im folgenden Beispiel probt das *Haydn Orchester Bozen* mit seinem Chefdirigenten Arvo Volmer. Dieser instruiert mit verbalen und gesungenen Kontrastpaaren eine Stelle in der Partitur. Außerdem etabliert er mit zwei spezifischen Instrumenten-

gruppen einen sog. „Interaktionsraum“ (Mondada 2007b, vgl. auch Bsp. 3), der fast über die gesamte Instruktionssequenz aufrechterhalten bleibt.

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent, 0000

17:14-17:55

01   D    &*DOPO&* ~¤cinQUANTA (0.5)
          &blickt auf Partitur&
           *zeigt mit Zeigefinger auf Partitur*
                   ~Blick-->MM rechts ---->
                    ¤Oberkörper-->rechts ->
02        contra~¤&BBASSI (.) e::& ☼CELLI
          ----->~¤&blickt auf Partitur&
                                   ☼Blick-->MM rechts --->>
03        =questa è perfetto
04        &<<t> #UA:M& *PA:M>*
          &Streichbewegung-->Taktstock&
                       *Streichbewegung-->Taktstock*
     abb        #Abb.69
05   D    è- è xxx (un po') chiaro (ma)
06        &(0.9) ION TON TON TON&
          &Bewegung-->rechte Hand mit Taktstock über linken Zeigefinger&
07        =è: SCRITTO marcATO (0.6)
08        e: &(2.0)& ((schnalzt mit Zunge))
             &führt Daumen über Fingerspitzen&
09        ma io VOGLIO &(1.0) una (.) una a:rticolazione&
                       &Streichbewegung-->Taktstock---->&
10        &(0.6)& *<<heftig ausatmend> VOLA:NDO!>*
          &bewegt Arme nach oben&
                  *bewegt Arme nach unten und nach außen*
11        (0.7) no (.) &<<t, rau> #!TAM! !PAM! !PAM!>&
                       &Streichbewegung-->Taktstock->&
     abb                          #Abb.71
12   D    =&<<h> #!JAM!> <<tiefer werdend> !PAM! !PAM! !PAM!
           &große Bewegung-->Arme und Hände-->links/rechts --->
     abb         #Abb.72
13   D    <<dim> PAM PAM& PAM PAM>>
           ------------->&
14   M*   &♪((spielt))♪
     d    &Bewegung-->rechte Hand mit Taktstock über linken Zeigefinger ->
15   D    §n-§ non& quasi martellEVA (ma) quasi una
     d    ------->&
     m*   §♪((spielt))♪§
```

```
16   D    &(0.8) qualcosa (1.3)& molto entusiASTICO=questo è molto STATICO
          &geht einige Schritte zurück&
17        (.) è ve- VE:RO è (.) tutto giusto e bravi ma
18        (.) ma n- un poco (.) mancano le::
19        (1.0) e::h &craziness& (.) PA:ZZERIA
                     &greift sich mit rechtem Zeigefinger an den Kopf&
```

Das Beispiel beginnt in Z01 mit der Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur durch den Dirigenten. Dafür verwendet er eine Taktzahl in Verbindung mit einer Präposition (*dopo cinquanta*) und blickt sowie zeigt gleichzeitig auf die Partitur. In Z02 identifiziert der Dirigent zwei Instrumentengruppen, indem er sie direkt verbal adressiert (*contrabbassi e celli*). Bereits während der Identifizierung der Stelle in der Partitur dreht sich der Dirigent mit dem Oberkörper nach rechts und orientiert auch den Blick in die Richtung, wo die angesprochenen Instrumentengruppen sitzen. Durch diese Oberkörper- und Blickausrichtung wird ein spezifisches *participation framework* (Goffman 1981; Goodwin/Goodwin 2004; Goodwin 2007b) oder auch ein Interaktionsraum (Mondada 2007b) konstituiert, in das/den die Kontrabassist:innen sowie die Cellist:innen als Adressierte („addressed hearers“ nach Goffman 1979: 9) involviert sind, das restliche Orchester fungiert als Publikum („unaddressed hearers“ nach Goffman 1979: 9). Damit entsteht innerhalb der bereits etablierten Interaktionssituation der Orchesterprobe ein Arrangement, „das für einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und den Eintritt in eine als solche anerkannte gemeinsame Aktivität geeignet ist“ (Mondada 2007b: 60).[248]

Nachdem der Dirigent in Z02 ein weiteres Mal auf die Partitur blickt, allerdings ohne sich mit dem Oberkörper zum Dirigierpult hinzudrehen und daher ohne den etablierten Interaktionsraum aufzulösen, blickt er wiederum nach rechts und hält diesen Blick (zu den angesprochenen Instrumentengruppen) während der gesamten Sequenz aufrecht. In Z03 äußert der Dirigent eine positive Evaluation (*questa è perfetto*) und demonstriert in Z04 gesanglich und gestisch die betreffende Stelle, die er durch das Demonstrativpronomen *questa* vorwegnimmt. Dabei betont er die gesungenen Silben und singt mit einer tiefen Stimme, gleichzeitig streicht er wiederholt mit dem Taktstock über den linken ausgestreckten Zeigefinger:

248 Vgl. auch *F-formation* nach Kendon (1990: 209).



Abb. 69: Streichbewegung des Taktstocks über linken ausgestreckten Zeigefinger.

Der Dirigent stellt hier dar, was die Musiker:innen gespielt haben; mit dem Demonstrativpronomen *questa* in Z03 bezieht er sich nicht nur vorausschauend auf seine anschließende gesanglich-gestische Veranschaulichung, sondern auch rückblickend auf das soeben Gespielte. Es handelt sich demnach um ein *Nach*singen, um eine Imitation (vgl. *quotation* bei Keevallik 2010 und Tolins 2013: 53), d. h. um eine demonstrative Abbildung von bereits Dagewesenem (vgl. Clark/Gerrig 1990). Außerdem kann von einer multimodalen Gestalt (Mondada 2014e) gesprochen werden.

In Z05 gibt der Dirigent eine Erklärung zu seiner Demonstration in Z04 ab (*è un po' chiaro*) und leitet durch die adversative Konjunktion *ma* (‚aber') einen Kontrast ein – im Sinne von: ‚das, was vorher war, war gut – das, was jetzt kommt, war weniger gut'. Diesen veranschaulicht er in Z06 gesanglich und gestisch.[249] Anhand der gesungenen Silben wird deutlich, dass sich der Dirigent in der Partitur weiterbewegt: Die Silben in Z04 sind länger (vgl. die längeren Noten in der Partitur, schwarz markiert), die Silben in Z06 sind kürzer (vgl. die kürzeren Noten in der Partitur, grau markiert):
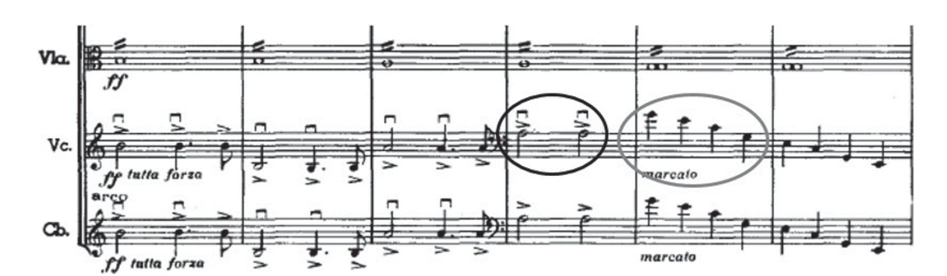


Abb. 70: Takt 111 und folgende, Celli und Kontrabässe.

249 Im gesamten Transkript sind die Kontraste/Kontrastpaare dunkelgrau (nicht präferiert) und hellgrau (präferiert) markiert.

Hier singt der Dirigent ein weiteres Mal *nach*, was die betreffenden Musiker:innen gespielt haben. Ähnlich wie in Z05 rahmt er in Z07 das Gesungene durch eine verbale Erklärung nach, wobei er sich hier nicht auf die Spielweise (*un po' chiaro*) bezieht, sondern auf die Partitur verweist (*è scritto marcato*). Die in Z08 verwendete Konjunktion *e* (‚und') projiziert eine Weiterführung des Turns, die hier gestisch passiert: Der Dirigent führt in der rechten Hand den Daumen über die Fingerspitzen. Damit zeigt er an, dass er etwas Zartes oder Feines sucht, das im Gegensatz zu dem steht, was die Partitur vorgibt (*marcato*).

In Z09 kommt erneut die Konjunktion *ma* zum Einsatz und leitet einen Kontrast zu dem ein, was in der Partitur steht (*è scritto marcato ma*). Diesen Kontrast drückt der Dirigent durch die Form *io VOGLIO una articolazione VOLANDO* aus (*marcato* = abgehackt vs. *volando* = übergehend), wobei er das Verb und das Adjektiv zusätzlich betont. Außerdem illustriert der Dirigent *VOLANDO* mit einer Armbewegung zuerst nach oben und dann nach unten und nach außen und atmet dabei heftig aus, so als ob eine Last von ihm abfallen würde. Der Dirigent veranschaulicht hier, dass seine Anweisungen gelten, auch wenn etwas Anderes in der Partitur steht. Das heißt, das in der Partitur Geschriebene kann durch Instruktionen des Dirigenten abgeändert werden; damit stehen diese über dem, was durch die Partitur vorgegeben ist.

In Z11 und Z12 kommt es zu einer (gesungenen) Korrektursequenz, bei der der Dirigent dieselbe Stelle auf zwei unterschiedliche Arten demonstriert. Durch das der gesungenen Demonstration in Z11 vorangestellte *no* wird deutlich, dass nicht so gespielt werden soll, wie nun folgend, sondern so, wie es der Dirigent in Z12 vorsingt. Der Dirigent zeigt hier einen Kontrast zwischen zwei Spielweisen an, indem er beim Singen unterschiedliche Tonhöhen (tief in Z11 vs. hoch in Z12) verwendet, verschiedene Stimmqualitäten (rau in Z11 vs. neutral in Z12) einsetzt sowie abweichende Gesten (kleine Bewegungen in Z11 vs. große Bewegungen in Z12) benutzt:



Abb. 71: Kleine Bewegung mit Armen/Händen.



Abb. 72: Große Bewegung mit Armen/Händen.



In Z14 spielt ein/e Musiker:in – es kann sein, dass diese:r hier die Stelle ausprobiert –, gleichzeitig verwendet der Dirigent die Geste aus Z09 und Z11 ein weiteres Mal, ohne allerdings auf die musikalische Einlage einzugehen. In Z15–19 wird der gesanglich demonstrierte Kontrast sprachlich nochmals aufgezeigt und beschrieben (*martelleva*/*statico* vs. *craziness*/*pazzeria*/*entusiastico*). Dabei löst der Dirigent in Z16 den Teilnehmer:innen-Rahmen, den er zuvor mit den Cellist:innen und Kontrabassist:innen hergestellt hat, wieder auf, indem er ein paar Schritte zurückgeht. In Z17 setzt er eine positive Evaluation ein (*è vero è tutto giusto e bravi*), die hier seine Kritik abschwächt (im Sinne von ‚Ihr macht es schon gut, aber ich möchte etwas Spezielles'). In Z18–19 schließt er die Instruktionssequenz durch eine verbale Beschreibung (*ma un poco mancano le eh craziness pazzeria*) inklusive einer illustrierenden Geste (greift sich mit rechtem Zeigefinger an den Kopf) ab.

Auch dieses Beispiel ist in seinem Ablauf durchzogen von sich wiederholenden Praktiken, dabei sticht vor allem das mehrmalige Aufzeigen von Kontrasten hervor:
1) Lokalisierung, Adressierung und Herstellung eines Interaktionsraums;
2) positive Evaluation;
3) gesanglich-gestische Demonstration;
4) verbale Beschreibung;
5) gesanglich-gestische Demonstration;
6) verbale Beschreibung;
7) operative Instruktion;
8) gesanglich-gestisches Kontrastpaar;
9) verbales Kontrastpaar und Erklärung;
10) Auflösen des Interaktionsraums;
11) positive Evaluation;
12) Weiterführung des verbalen Kontrastpaares.

Eine weitere Auffälligkeit an diesem Beispiel – vielmehr noch als in den Beispielen weiter oben – sind die gehäuften verbalen Hervorhebungen des Dirigenten (z. B. *VOGLIO* in Z09, *VOLANDO* in Z10, *STATICO* in Z16, *PAZZERIA* in Z19). Dieses Hervorheben betont zugleich, was wichtig und was korrekturbedürftig ist. Der Dirigent *highlightet* durch Sprache, Gestik und Gesang bestimmte Aspekte, ganz im Sinne seiner *professional vision* (vgl. Goodwin 1994). Außerdem illustriert das Beispiel, dass das Singen eine zentrale Rolle in der Orchesterprobe spielt. Es kann zum Lokalisieren (vgl. Z04), zur Hervorhebung (vgl. die betonten gesungenen Silben), zur Gestaltwahrnehmung (‚die Stelle so') sowie zum Aufzeigen von Kontrasten (vgl. Z11–13) eingesetzt werden.

6.4.6 Beispiel 6: *c'est possible jo ti to ta ti ta* – Instruktionen mit *syntactic-bodily gestalts*

Dieses Beispiel ist einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* entnommen. Der Dirigent Antony Hermus instruiert verbal, gesanglich und gestisch eine bestimmte Stelle in der Partitur, wendet sich dabei an eine spezifische Instrumentengruppe und verweist durch einen Vergleich mit einer ähnlichen Stelle im Stück auf geteiltes Wissen.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

15:30-15:45.5

01   D    &*<<f> s'il vous plaît ↑UNE FOIS °h à à DE:!>
          &Blick-->Partitur ---------->
           *blättert in Partitur ----->
02        (1.3) tous les ¤CORDES s'il vous plaît&* ~à !DE!~
                                      --------->&* ~Blick-->MM links~
                         ¤streckt Arme nach außen --------->
03   D    &(.) !DIR§K!§¤ °h::: <<f> c'est possible, (.) n- euh:m>
     d    &Blick-->Partitur ----->
          ------------>¤
     m*            §♪((spielt))♪§
04   D    *#°h <<p, acc> jo ti to ta ti ta->&*
                                 ------------>&
          *Streichbewegung-->rechte Hand über linke Hand*
     abb   #Abb.73
05   D    &(0.4) *eu:hm <<f> can we play> <<dim> c'est possible de jouer*>
          &Blick-->Orchester ------>>
                 *hält rechten ausgestreckten Zeigefinger vor dem Gesicht*
06        COMME dans (la) reprise,
07        (0.5) ~#JA TI TO <<cresc> TA TI TA !TA! !TI!~>
                ~bewegt rechte Hand nach vorne~
     abb         #Abb.74
08   D    <<dim> *TA TA TI TO*
                 *bewegt rechte Hand nach hinten*
09        <<cresc> ~JA TI TO !TA! !TI! !TA! !TA!-~
                   ~bewegt rechte Hand nach vorne~

10        =TOUJOURS avec (.) CRESCENDO!
```

Das Beispiel beginnt mit der Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur durch den Dirigenten in Z01. Diese leitet er durch die Höflichkeitspartikel *s'il vous*

plaît (‚bitte') ein und führt sie durch eine temporelle Angabe (*une fois*) sowie den Buchstaben D weiter, den er mit einer Präposition versieht (*à DE [də]*). Der Dirigent spricht dabei laut und in einer hohen Stimmlage (vgl. ↑ im Transkript). Bei rein verbaler Betrachtung dieses Turns könnte es sich um eine Aufforderung zum Spielen handeln, hervorgerufen durch die Höflichkeitspartikel sowie den Ausdruck *une fois*. Diese Auffassung wird durch die Präposition *à* (‚bei') unterwandert, denn diese deutet zwar auf eine bestimmte Stelle in der Partitur hin, allerdings eher im Sinne einer Erklärung zu dieser als einer Spielaufforderung. Zum Verständnis dieses Turns als Erläuterung trägt außerdem das gestische und blickliche Verhalten des Dirigenten bei. Er blickt nicht zum Orchester, sondern auf die Partitur und blättert darin. Wir werden im Kapitel zu Wiedereinstiegen in die Musik sehen, dass der Blick zum Orchester bzw. auf die Partitur eine entscheidende Rolle bei Transitionen in Spielphasen einnimmt.

Die Ambiguität der Äußerung wird in Z02 noch zusätzlich verstärkt, indem der Dirigent dort eine bestimmte Instrumentengruppe anspricht (*tous les cordes*), ein weiteres Mal die Höflichkeitspartikel *s'il vous plaît* sowie die lokalisierende Angabe *à DE* (*[də]*) einsetzt, die Arme nach außen streckt und nach links blickt, zu einem Teil der angesprochenen Instrumentengruppe (Violinen). Diese Orientierung des Blicks zu den Musiker:innen in Verbindung mit der Streckung der Arme nach außen macht einen nächsten musikalischen Turn durch die Musiker:innen (hier: die Streicher:innen) erwartbar. In Z03 lokalisiert der Dirigent ein drittes Mal die betreffende Stelle (hier: anhand des Namens Dirk in Stellvertretung für den Buchstaben D), gleichzeitig löst er die Spannung in den Armen und blickt erneut auf die Partitur. Erst ab hier wird klar, dass noch nicht sofort gespielt wird.

Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 43) stellen in ihrer Studie zu Wiedereinstiegen in musikalischen Masterklassen die Frage „NOW or NOT NOW", wenn es um das Management von Transitionen zwischen Besprechungs- und Spielphasen geht. Dabei steht folgende grundsätzliche Frage im Mittelpunkt: Wann ist ein Turn/eine Handlung eines/einer Beteiligten in der Interaktion abgeschlossen und wann kann ein nächster Turn/eine nächste Handlung initiiert werden (vgl. Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013; vgl. auch Ford/Thompson 1996)? Als Antwort auf diese Frage stellen Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013: 41) zwei unterschiedliche Arten von Anweisungen in Masterklassen gegenüber. Zum einen kann es zu „local directives" kommen, die eine Übereinstimmung mit der Anweisung von den Beteiligten innerhalb einer Besprechungsphase relevant machen (NOW), zum anderen zu „restart-relevant directives" (auch „nonlocal"), die eine bevorstehende Spielphase ankündigen, die entweder sofort (NOW) oder auch zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen kann (NOT NOW). Der Turn des Dirigenten in Z01–03 kann als „nonlocal restart-relevant" interpretiert werden, der einen Spielpart zu einer späteren Gelegenheit ankündigt. Allerdings zeigt der/die Musiker:in, der/die in Z03 simul-

tan zum Turn des Dirigenten spielt, an, dass er:sie diesen als sofort umzusetzende „restart-relevant"-Anweisung (NOW) versteht, es kommt zu einem Missverständnis. Ebenfalls in Z03 leitet der Dirigent eine durch die Modalkonstruktion *c'est possible* abgeschwächte Anweisung ein. Diese ergänzt er in Z04 gestisch (er streicht mit der rechten Hand in kleinen Bewegungen über die linke Hand) und gesanglich (*jo ti to ta ti ta*) und realisiert damit eine „syntactic-bodily gestalt" (Keevallik 2015: 309). Dabei handelt es sich um einen Turn, der in seinem verbalen Part syntaktisch unvollständig bleibt, allerdings gemeinsam mit der gestalthaften Demonstration, die hier gesanglich und gestisch geschieht, „complete gestalts" (Keevallik 2015: 315) formt. In Z05–09 wird derselbe Inhalt nochmals instruiert, erneut in Form einer verbalen Einleitung (*can we play c'est possible de jouer* in Z05), die gesanglich-gestisch vervollständigt (Z07–09) und zusätzlich mit einer ähnlichen Stelle verglichen wird (*comme dans la reprise* in Z06). Auffallend ist, dass der Dirigent während seiner gesanglich-körperlichen Demonstration in Z04 auf die Partitur blickt, ab Z05 ist sein Blick zu den Musiker:innen gerichtet. Außerdem betont er in Z07–09 die gesungenen Silben und überträgt die in der Partitur vermerkte Dynamik auf sein Singen (*crescendo* und *diminuendo*), in Z04 kommt das Gesungene ohne jegliche Hervorhebung aus und auch ohne Hinzunahme von dynamischen Aspekten. Ebenso unterscheiden sich die Gesten: In Z04 führt der Dirigent minimale Bewegungen mit seinen Händen aus, in Z07–09 sind diese exponierter:



Abb. 73: Kleine Handbewegungen.



Abb. 74: Größere Handbewegungen.

Diese Beobachtungen legen den Rückschluss nahe, dass die gesanglich-gestische Demonstration in Z04 mehr lokalisierenden Charakter hat, während jene in Z07–09 klare instruktive Merkmale aufweist. Bei genauerer Betrachtung lassen sich innerhalb der Instruktion in Z05–Z09 bestimmende instruktive Praktiken feststellen. In Z05 hält der Dirigent den rechten Zeigefinger ausgestreckt vor dem Gesicht (im Sinne von ‚Aufgepasst!'). Diese Geste beginnt bereits vor der eigentlichen Anweisung (*can we play c'est possible de jouer*) und bereitet diese vor: „gestures clearly

precede and prepare the verbal directive, achieving the instruction even before its verbal production.“ (Mondada 2014b: 144) In Z06 verweist der Dirigent durch den Vergleich *comme dans la reprise* auf geteiltes Wissen und geht davon aus, dass die Musiker:innen diese Analogie ebenfalls herstellen können. Beim Singen in Z07 und Z08 übernimmt der Dirigent die Betonungen aus der Partitur: Er singt die Silben, die mit einem *fortepiano* (*fp*) vermerkt sind, mit einem starken Akzent (vgl. die Markierung in Abb. 75). Die Bezeichnung *fortepiano* gibt an, dass zunächst stark (*forte*) und sogleich wieder leise (*piano*) gespielt werden soll:
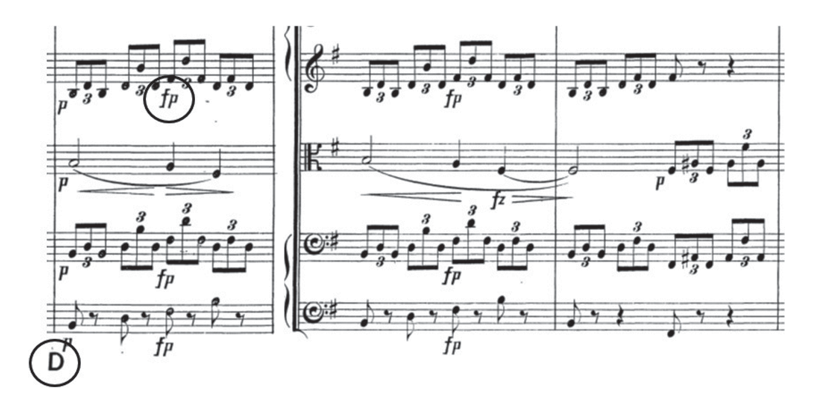


Abb. 75: ‚fortepiano‘ bei Buchstabe D in der Partitur.

Die Gestik des Dirigenten – Vor-Bewegung der rechten Hand bis zum *fortepiano*, dann Rückwärtsbewegung – illustriert dabei das Vorgesungene. In Z09 bewegt sich der Dirigent in der Partitur weiter, er singt hier allerdings ungenauer. Die starken Betonungen beginnen bereits vor dem *fortepiano* in der Partitur, außerdem singt er den zweiten Takt nicht zu Ende, sondern bricht ihn nach sieben Tönen ab. In Z10 wird das vorgesungene *crescendo* (‚lauter werden‘), das so nicht in der Partitur steht, verbal thematisiert (*toujours avec crescendo*). Durch diese verbale Anweisung wird deutlich, dass der Instruktionsgehalt darin besteht, weiterhin und auch im Konzert bei dieser Stelle das demonstrierte *crescendo* umzusetzen.

Dieses Beispiel illustriert, dass Singen nicht ohne Sprache auskommt (vgl. auch Weeks 1996: 274): Singen und Gestik demonstrieren, wie eine Stelle gespielt werden soll (holistisch), Sprache erklärt (analytisch). Dabei stellen solche Demonstrationen oder auch Erläuterungen im Kontext von korrektiven Sequenzen, wie sie in Orchesterproben vorkommen, den ersten Teil des Paares *instruction-instructed action* dar (vgl. Amerine/Bilmes 1988; Garfinkel 2002) und machen einen zweiten Teil in Form einer musikalischen Umsetzung durch die Musiker:innen relevant. Nicht zuletzt veranschaulicht das Beispiel, dass für die Hervorbringung verbaler Anweisungen

häufig Modalformen als Form von *positive politeness* eingesetzt werden, um die Face-Bedrohung, die Aufforderungen inhärent ist, abzuschwächen.

6.4.7 Beispiel 7: *dans le choral ta ta da di* – Unterschiedliche Modalitäten im Einklang mit dem Instruieren

Auch folgendes Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen*, immer mit dem Dirigenten Antony Hermus. Ähnlich wie in Bsp. 6 instruiert der Dirigent hier ebenfalls gesanglich und gestisch, allerdings sind diese gesanglichen Demonstrationen spärlicher durch Sprache begleitet. Daneben spielen das Blickverhalten sowie die Mimik des Dirigenten bei seinem Instruieren eine Rolle.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

05:46-06:08

01   D   &(0.4) dans le=dans le CHORAL
         &blickt auf Partitur ----->(05)
02       TA: ta da <<höher werdend> di::>
03       <<tiefer werdend> da da: di da da da
04       ↑di: ↓da da::> <<tiefer werdend> da di de DA:M>
05       °H:: a:h& *¤<<rall> TI::NG !PA:! !PA:!
         ------->& *Blick-->MM rechts ------->(10)
                    ¤dreht sich nach rechts ->(10)
06       <<cresc> ~ZI::::~>>
                  ~bewegt Hände nach vorne~
07       =c'est possible LONG! °h:
08       <<höher werdend> &TI TA TI::::: TA: TA: TI:&>
                          &bewegt rechte Hand nach vorne&
09       °H:: et &connexion&
                 &bewegt rechte Hand nach vorne&
10       (.) sinon*¤ &(0.2) °h: on- on doit (.)& ~(inVESTER)
         -------->*¤ &blickt auf Partitur ---->& ~Blick-->MM rechts -->(12)
11       dans ¤dans dans¤ TOUS les notes sinon (.)
              ¤zieht Augen zusammen¤
12       &on (.) ça ça&~ *¤(0.5)¤
         &bewegt Arme mehrmals nach unten&
         ------------->~ *blickt auf Partitur ------>>
                          ¤dreht sich zum Dirigierpult¤
13       &oui? (0.3) !EF! s'il vous plaît (0.4)
         &streckt Arme nach außen ----------->>
```

Zu Beginn dieses Beispiels, in Z01, lokalisiert der Dirigent mithilfe eines musikalischen Fachausdrucks (*dans le choral*) eine spezifische Stelle in der Partitur. Damit appelliert er gleichzeitig an das mit den Musiker:innen geteilte Wissen, dass eine bestimmte Stelle in der Partitur (beim Buchstaben F) so genannt wird/werden kann. In der Partitur kommt kein Hinweis auf einen Choral vor, außerdem stoppt der Dirigent die Musik nicht unmittelbar nach dem Buchstaben F, sondern an einem beliebigen Punkt zwischen den in der Partitur vermerkten Buchstaben K und L. Darin zeigt sich die bedeutende Rolle, die dem *common ground* in der Orchesterprobe zukommt: Der Dirigent weiß oder nimmt zumindest an, dass die Musiker:innen nachvollziehen können, wovon er spricht bzw. auf welche Stelle in der Partitur er Bezug nimmt. Spätestens allerdings durch die gesangliche Demonstration in Z02–04 verdeutlicht sich anhand der Tonhöhen sowie des melodisch-rhythmischen Verlaufs, um welche Stelle es sich handelt:
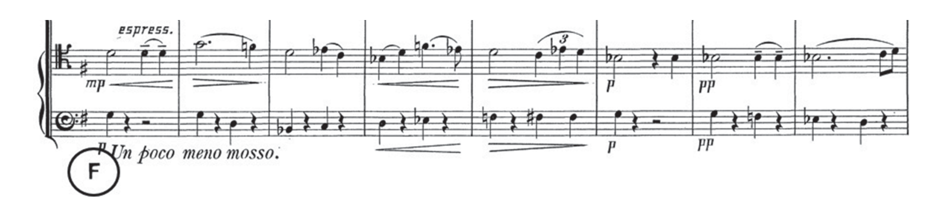


Abb. 76: Buchstabe F in der Partitur.

Das Singen in Z02–04 ist daher – gemeinsam mit dem lokalisierenden Ausdruck *dans le choral* in Z01 – als Identifizierung einer Stelle in der Partitur aufzufassen. Diese Beobachtung lässt sich auch darauf stützen, dass der Dirigent bis zu Beginn von Z05 seinen Blick auf die Partitur gerichtet hält und sich erst ab Z05 zu den Musiker:innen rechts von ihm dreht und auch in diese Richtung blickt. Wir haben bereits festgestellt, dass Lokalisierungen zumeist mit einem Blick auf die Partitur verknüpft sind (vgl. Kap. 6.3).

In Z05 eröffnet der Dirigent – durch die Ausrichtung des Oberkörpers sowie des Blicks – einen Interaktionsraum (Mondada 2007b) mit jenen Musiker:innen, die rechts von ihm sitzen: die Cellist:innen. In Z05–06 erfolgt eine weitere gesungene Demonstration: Der Dirigent singt hier mit stärker betonten und gedehnten Silben als in Z02 bis Z04, außerdem nimmt er unterstützende Gestik zu Hilfe (vgl. die Bewegung der Hände nach vorne). Uhmann (1992) weist auf die zentrale Funktion von Prosodie hin, um Informationen in Gesprächen zu strukturieren: Das, was relevant ist, wird langsam und mit einer hohen Zahl an Betonungen gesprochen. In unserem Beispiel trifft das auf das Singen zu: Die gesungene Demonstration in Z05–06 tut sich als eigentliche Anweisung hervor, indem sie sich von jener in Z02 bis Z04 hinsichtlich unterschiedlicher Parameter (betonte Silben, Übernahme der

Dynamik aus der Partitur [*crescendo*], gestische Veranschaulichung) abhebt. Parallel dazu gibt sie bereits Informationen über die Länge und die Betonung der Noten.

Auffällig ist, dass es bis hierhin keine verbale Instruktion gibt – mit Ausnahme der Lokalisierung in Z01. Stevanovic & Frick (2014: 502) stellen fest, dass in musikalischen Settings eher der umgekehrte Fall bezeichnend ist: „Verbal expressions, which usually precede the illustrative expressions, instruct orchestra musicians prospectively how to hear the illustrative expression." Außerdem betonen die Autorinnen (509) – ähnlich wie Weeks (1996: 274) –, dass Singen in Verbindung mit Sprache oder anderen Modalitäten vermittelt werden muss: „[…] singing usually needs to be complemented with other interactional resources, such as spoken utterances, pointing, and gaze." In unserem Beispiel taucht erst in Z07 eine verbale Anweisung in Form einer Modalfrage (*c'est possible long*) auf und verdeutlicht, wie die vorher erfolgte gesangliche Demonstration zu verstehen ist.

Die verbale Anweisung in Z07 (*c'est possible long*) bezieht sich nicht nur retrospektiv auf das Vorgesungene in Z05–06, sondern auch prospektiv auf die vokal-gestische Veranschaulichung in Z08. Ähnlich wie in Z05–06 verwendet der Dirigent auch in Z08 in die Länge gezogene Silben für sein Singen (*TI TA TI::::: TA: TA: TI:*), außerdem bleibt seine Geste dieselbe (vgl. das Bewegen der rechten Hand nach vorne). In Z09 kommt ein weiterer Aspekt hinzu, der verbal vermittelt wird (*et connexion*), ein weiteres Mal in Verbindung mit der Handbewegung nach vorne, die hier allerdings kürzer ausgeführt wird. In Z10 setzt der Dirigent zu einem Account zu seiner Anweisung an (durch *sinon*), den er allerdings abbricht, stattdessen führt er seine verbale Anweisung weiter (*on doit invester*). Dabei blickt er zuerst auf die Partitur und dann wiederum nach rechts zu den Cellist:innen, ohne jedoch seine Oberkörperhaltung (nach rechts gedreht) zu verändern, womit er den etablierten Interaktionsraum weiterhin aufrechterhält.

Der in Z10 begonnene Turn wird in Z11 mit einer lokalen Angabe (*dans tous les notes*) fortgesetzt. Von Belang ist hier das Zusammenziehen der Augen des Dirigenten. Poggi (2002) erörtert in einem Lexikon die kommunikativen Funktionen des Blicks, der Kopfbewegungen und des Gesichtsausdrucks von Dirigent:innen. Dabei werden geschlossene Augen der Bedeutung „Ich konzentriere mich" zugeordnet, allerdings ist sich Poggi (2002) durchaus der Ambiguität der mimischen Signale bewusst: „some signals seemed to have more than one meaning." In unserem Beispiel fungiert der Gesichtsausdruck allerdings mehr als Vorbereitung für die anschließende Äußerung des Dirigenten: „[…] the face seems to be able to stretch the temporal boundaries of an action: to make some aspect of it begin before the turn at talk that conveys it begins." (Ruusuvuori/Peräkylä 2009: 393; vgl. auch Mondada 2006b: 127) Ebenfalls in Z11 setzt der Dirigent erneut zu einer Erklärung für seine Anweisung – durch die kontrastive Konjunktion *sinon* – an, die er in Z12 verbal (*on ça ça*) und gestisch (vgl. die Bewegung der Arme nach

unten) weiterführt. Allerdings bleibt die Erläuterung unvollständig: Der Dirigent bricht diese am Ende von Z12 ab, indem er sich mit dem Oberkörper zum Dirigierpult hin dreht und den Blick auf die Partitur richtet. In Z13 schließt der Dirigent die Instruktionssequenz durch die Kombination von mehreren Modalitäten, die eine anstehende Spielphase anzeigen, ab: a) verbal durch eine *tag question* (*oui?*) sowie die Angabe einer Stelle in der Partitur (*ef!*) in Verbindung mit der Höflichkeitspartikel *s'il vous plaît*, und b) gestisch durch die Streckung beider Arme nach außen.

In diesem Beispiel kam zu den bereits betrachteten Modalitäten, die in Instruktionssequenzen verwendet werden, noch eine weitere hinzu: die Mimik des Dirigenten. In einem Exkurs vertiefen wir die Thematik, auch in Anbetracht der Rolle, die Mimik/Gesichtsausdrücke von Dirigent:innen in Orchesterproben spielen.

6.4.8 Exkurs: Die Mimik des/der Dirigent:in

In der Konversationsanalyse wird neben gesprochener Sprache (inkl. Prosodie), Gestik, Körperposituren, Blickrichtung, Bewegung im Raum und Umgang mit Objekten auch Mimik als semiotische Ressource geführt, die zum Vollzug bestimmter Handlungen benutzt wird. M. H. Goodwin (1980) hebt in ihrer Studie zu wechselseitigem Monitoring in Gesprächen hervor, dass die visuelle Wahrnehmung von (u. a. mimischen) Reaktionen der Interaktionspartner:innen einen wesentlichen Einfluss auf die Interaktionsorganisation hat:

> […] the speaker might produce not only paralinguistic but also kinesic displays about how his or her talk is to be understood and interpreted. For their part, the recipients might not only attend to such actions of the speaker but also produce nonvocal displays of their own that provide their understanding of the speaker's talk. […] The speaker, being able to see such displays, might take them into account in the production of talk. (M. H. Goodwin 1980: 303)

Goodwin konzentriert sich in ihrer Studie auf Gesten wie Nicken, Kopfschütteln oder Veränderungen in der Körperhaltung. Allerdings lässt sie nicht außer Acht, dass auch „other nonvocal actions such as eyebrow flashes, smiles, eyeball rolls, jerks of the head indicating ‚take' and so forth" (M. H. Goodwin 1980: 309) von Interaktionsbeteiligten eingesetzt werden, um *display* anzuzeigen. Dazu können auch vokale und semiverbale Hörersignale wie Lachen, Grunzen, Atmen, Ausdruck des Erstaunens usw. gezählt werden, die in Mimik überfließen bzw. mit Mimik zusammenspielen.

Zum zentralen Thema von konversationsanalytischen Arbeiten wurde Mimik erst mit den Studien von Peräkylä, Ruusuvuori und Kaukomaa (vgl. Peräkylä/Ruusuvuori 2006, 2012; Ruusuvuori/Peräkylä 2009; Kaukomaa/Peräkylä/Ruusuvuori 2013, 2014, 2015; Kaukomaa 2015). Sie interessieren sich dafür, wie Gesichtsausdrücke in sozialen Kommunikationssituationen verwendet werden, um Handlungen zu koordinieren oder auch um Emotionen auszudrücken. Sie stellen fest, dass Mimik in der Lage ist, sprachliche Bewertungen (*assessments*) zu verstärken oder zu verändern sowie die mutuelle Ausrichtung der Beteiligten zu sichern. Peräkylä & Ruusuvuori (2006) bezeichnen diese kommunikativen Funktionen von Mimik als „semantic" und „relational". Außerdem können Gesichtsausdrücke den emotionalen Gehalt von künftigen sprachlichen Handlungen vorwegnehmen, oder rückwirkend „work as a resource for inviting an affiliative response from the co-interactant" (Kaukomaa 2015: 20; vgl. auch Peräklyä/Ruusuvuori 2006, 2012; Ruusuvuori/Peräkylä 2009). Insgesamt werden Gesichtsausdrücke als eine Ressource betrachtet, die emotionale Haltungen (*emotional stance*) vermitteln kann und mit Sprache verknüpft (allerdings nicht identisch) ist, indem sie vor, nach oder gleichzeitig zu sprachlichen Handlungen auftreten kann.

Diese Beobachtungen treffen auch auf die Mimik von Dirigent:innen zu. Wir haben in Bsp. 7 festgestellt, dass der Gesichtsausdruck des Dirigenten dessen emotionale Haltung zum Gesagten ausdrückt bzw. diese sogar vorwegnimmt und auf eine unmittelbar anschließende sprachliche Handlung projiziert. Poggi (2002: 271) weist in ihrer Studie zu Blickverhalten, Kopfbewegungen und Mimik des/der Dirigent:in auf die Bedeutung dieser Ressourcen in der Probenarbeit hin, vor allem wenn es darum geht, die Orchestermusiker:innen über Rhythmus, Klangfarbe, Dynamik und Spielweise zu informieren: „[…] these expressive signals are not at all idiosyncratic but very consistent and systematic."

Auch in Dirigierhandbüchern wird auf die Bedeutung von Gesichtsausdrücken bei Dirigent:innen hingewiesen. So beispielsweise von Max Rudolf (1995: 314): „The expression of your eyes and your general facial expression can tell the players more about your intentions than fancy hand waving"; oder von Kondraschin (1989: 170): „[der] Ausdruck der Intentionen des Dirigenten wird nicht nur durch die Hände vermittelt, sondern durch sein gesamtes Äußeres, vor allem Gesicht und Augen." Es geht also um das Vermitteln von expressiven Intentionen über Gesichtsausdrücke, die in diesen Handbüchern vor allem auf das Dirigat und demnach auf Spielphasen bezogen sind. Der Dirigent in Bsp. 7 setzt Mimik in einer Besprechungsphase ein, um mehr Akzent auf seine sprachliche Handlung (*dans tous les notes*) zu legen. Er *highlightet* durch seinen Gesichtsausdruck das, was wichtig ist (vgl. Goodwin 1994), und betont damit sein Insistieren darauf, dass die Anweisung von den Musiker:innen im folgenden Spielpart umgesetzt wird. Ob und wie auch andere Dirigent:innen durch Mimik/Gesichtsausdrücke Emotio-

nen oder Intentionen übermitteln, soll in weiteren Beispielen noch eingehender untersucht werden.

6.4.9 Beispiel 8: *è sempre croma* – Musikalische Antworten auf verbale/ gesungene Instruktionen des Dirigenten

Wir haben in Bsp. 5 beobachtet, dass es durchaus möglich ist, dass sich Musiker:innen während Besprechungsphasen musikalisch *zu Wort melden*. Dabei kann der/ die Dirigent:in auf solche musikalische Einwürfe reagieren oder diese auch übergehen. In folgendem Beispiel, das aus einer Orchesterprobe des *Haydn Orchester Bozen* mit dem Dirigenten Roberto Molinelli entnommen ist, kommt es zu musikalischen Einwürfen von zwei Musiker:innen, mit denen der Dirigent auf unterschiedliche Art und Weise umgeht.

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Roberto Molinelli
Aufnahme_4_26072016, Kamera Dirigent, 0001

00:26-00:42

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D     ✠&*NO!& è sempre* ~(0.5) ¤(0.7)¤ (1.3)~✠
     d      &hört auf zu dirigieren&
             *Blick-->Trompeter*
                              ~blickt auf Partitur~
                                     ¤Bewegung-->Taktstock¤
     t     ✠♪((spielt 3.0‘‘))♪ ------------------>✠
02   D     &è §sempre croma eh? (0.5)§
     d     &Blick-->Trompeter ---->(04)
     m*       §♪((spielt))♪ -------->§
03   D     (0.3) *JA ga da ga de ga da ga da:*
                 *bewegt rechte Hand im Takt*
04         (.) *JA ga da ga de ga da ga da:*&
               *bewegt rechte Hand im Takt*
                                        ----->&
05         &*(1.0) xxx croma
           &Blick-->MM links ------->(07)
            *dreht sich nach links ->(07)
06   KM    xxx
07   D     NO! xxx (mettiamo) pure non c‘è (dubbio)&*
                                              ------>&*
```

```
08   T    &*♪((spielt 1.7''))♪
     d    &Blick-->Trompeter --->
           *dreht sich mit Oberkörper zum Trompeter --->
09   D    NO! (è) ~JA ga da ga di ga da ga da:&*~
                                   -------->&*
                   ~bewegt rechte Hand im Takt->~
10        &*QUESTO è il tempo no- non è tan- non è MOLTO veloce&*
          &Blick-->Partitur                        ----------->&
           *blättert in Partitur                   ------------>*
```

In Z01 unterbricht der Dirigent die Musik durch körperliche und verbale Zeichen. Er hört auf zu dirigieren, äußert ein betontes, lebhaftes *no* und wechselt direkt in eine Anweisung über (*è sempre*). Diese vervollständigt er allerdings nicht, sondern blickt stattdessen auf die Partitur und bewegt seinen Taktstock nach oben und kurzerhand wieder nach unten. Während der Dirigent diese Handlungen ausführt, spielt ein Trompeter 3sec, für den an dieser Stelle in der Partitur ein Solo vermerkt ist. In Z02, sobald der Trompeter aufgehört hat zu spielen, setzt der Dirigent erneut zu seiner Anweisung den Rhythmus betreffend (*croma* = Achtelnote) an und führt sie hier vollständig aus (*è sempre croma eh?*). Dabei blickt er in die Richtung des Trompeters und zeigt damit an, dass sich seine Anweisung auf ihn bezieht. Gleichzeitig spielt ein/e andere/r Musiker:in auf seinem/ihrem Instrument. Zu diesem musikalischen Einwurf gibt es keine Reaktion des Dirigenten. Dieser geht in Z03 in eine gesungene Anweisung über, die er in Z04 wiederholt und durch eine Geste begleitet: Die rechte Hand bewegt sich im Takt mit. Die Melodie, die der Dirigent singt, ist dieselbe, die der Trompeter in Z01 gespielt hat. Durch die Geste der rechten Hand, die fast schon an eine Dirigiergeste erinnert, zeigt er an, dass der Rhythmus (*croma*) das *correctable* darstellt. Außerdem lokalisiert er durch die gesungene Demonstration dieses *correctable*. Nach einem kurzen Austausch des Dirigenten mit dem Konzertmeister in Z05–07 spielt der angesprochene Trompeter in Z08 die Solo-Melodie mit dem instruierten Rhythmus. Der Dirigent reagiert zunächst einmal körperlich und blicklich auf den musikalischen Turn, indem er zum Trompeter blickt und auch den Oberkörper in dieselbe Richtung orientiert. In Z09 evaluiert er die musikalische Darbietung durch das lebhaft geäußerte und betonte *NO!* als negativ und demonstriert die Passage ein weiteres Mal gesanglich und gestisch, ähnlich wie in Z03 und Z04. In Z10 schließt er seine Anweisung verbal ab (*questo è il tempo non è molto veloce*) und wendet dabei seine Aufmerksamkeit der Partitur zu.

Diese Instruktionssequenz weist eine Strukturierung nach einer I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)-Sequenz auf (McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2004). Zunächst initiiert der Dirigent in Z01 und Z02 seine Anweisung, mit der er

auf einen rhythmischen Aspekt (*sempre croma*) abzielt (*initiation*). In Z08 führt der Trompeter die musikalische *Response* aus, indem er die instruierte Stelle spielt. Diese wird in Z09 vom Dirigenten negativ verbal evaluiert (*evaluation*). Die Sequenz zwischen dem Dirigenten und dem Trompeter kann außerdem als Reparatursequenz (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977) beschrieben werden: Der Identifikation einer vorgängigen *trouble source* (Rhythmus) durch eine *repair initiation* (Instruktion *sempre croma*) folgt ein *repair proper* (veränderter Rhythmus). Dabei wird das *repair proper* zuerst vom Dirigenten durch seine gesanglichen Demonstrationen in Z03 und Z04 realisiert; in Z08 erfolgt das *repair proper* durch den Trompeter. In Z09 kommt es beim Vorsingen des Dirigenten zu einer Überlagerung von Initiierung und eigentlicher Korrektur, ein erneutes *repair proper* vom Trompeter wird durch den Abschluss der Instruktionssequenz durch den Dirigenten in Z10 auf die nächste Spielphase verlegt. Damit bleibt die Reparatur unabgeschlossen: Erst wenn die Umsetzung der Instruktion durch den Trompeter vom Dirigenten ratifiziert wird – entweder durch eine verbale positive Evaluation oder durch ein Weiterspielen-Lassen –, kann die Sequenz zu einem Abschluss gebracht werden. Dies stellt auch Mehan (1979: 64) für IRE-Sequenzen im schulischen Unterricht fest: „The positive evaluation is a terminal act; it marks the final boundary of a sequence, ending one and signalling that another is to begin. […] negative evaluation, prompting, and non-evaluation are continuation acts; they do not appear at the end of teacher-student sequences, only in their interior."

Das heißt, dass sich Instruktionssequenzen – bezogen auf dieselbe Stelle in der Partitur – auch über einen längeren Zeitraum in der Probe ausweiten und sich ganze *Instruktionsketten* entwickeln können. Wie eine solche Kette aussieht, soll anhand des nächsten Beispiels veranschaulicht werden. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung des bereits untersuchten Bsp. 3, in dem der Dirigent eine spezifische Spielweise instruiert.

6.4.10 Beispiel 9: *le problema c'est ti da ta ta tam* – Dieselbe Stelle wird innerhalb einer Instruktionskette geprobt

Das folgende Beispiel zeigt die Struktur einer Instruktionskette auf, innerhalb der dieselbe Stelle mit derselben Instrumentengruppe so lange geprobt wird, bis sie vom Dirigenten als gut befunden wird. Die Stelle wird insgesamt dreimal besprochen und geprobt, wobei der Inhalt in den drei Unterbrechungsparts nicht immer derselbe ist.

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001
```

19:12-20:27

```
((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D    &%(0.4)& *(0.1)* ~JA! ¤(2.8)%
     d    &dirigiert&
                  *hört auf zu dirigieren*
                          ~Blick-->MM links ------>(03)
                               ¤dreht Oberkörper nach links ---->(03)
     mm    %♪((spielen))♪ ----------->%
02   D    there is too much activity! (0.9) there is too much activity
03        &LESS activity& *≈(1.8)*≈ ♠there is too much! (0.7)♠~¤
          &bewegt Hände nach unten&                     ----->~¤
                         *Streichbewegung-->Hände*
                          ≈schließt Augen≈
                                  ♠schnelle Oberkörperbewegung♠
04        *¤just nothing! pretend to play.
          *..............blickt auf Partitur ->
           ¤blättert in Partitur ------------>
05        (0.8) &~°H eh::: one more time,*¤
                &dreht Oberkörper nach links ---->>
                 ~streckt Arme nach außen -------->
                          ------------->*¤
06        *(0.6)~ ¤in this acoustics eh you- we can do it because=eh is
          *Blick-->MM links ------->(08)
          ----->~ ¤zeigt in verschiedene Richtungen --------->
07        eh gra- eh like a stradivari (0.2) will help¤
                                        -------->¤
08        ~(1.8)* ¤≈la: la salle≈¤
          ~streckt Arme nach außen ------>
                  ¤streckt rechte Hand nach oben¤
          ----->*  ≈blickt nach oben≈
09        *(1.1)~ ¤TROIS (0.4) quatre¤
          *Blick-->MM links -------->(24)
          ----->~ ¤beginnt zu dirigieren¤
10   MM   [(0.3) ♪((spielen 4.4‘‘))♪]
11   D    [((dirigiert))          ]
12   D    ¤%JA!¤ (0.2) le- le ↑meeting% ↑PO:INT c’est le
     d    ¤hört auf zu dirigieren¤
     mm    %♪((spielen))♪  ---------->%
13   D    ~U:N (.) deux trois quatre~
          ~bewegt rechte Hand im Takt~
14        le:: le reste c’e::st pas très intéressant
```

15 ~#o ti:m ti:m~
~streicht mit rechter Hand über linke Hand~
abb #Abb.78
16 D (0.6) ¤trois quatre¤
¤beginnt zu dirigieren¤
17 MM [(0.5) ♪((spielen 7.9‘‘))♪]
18 D [((dirigiert))]
19 D ¤%JA!¤ (.) c’est c’est%
d ¤hört auf zu dirigieren¤
mm %♪((spielen))♪ ----->%
20 D <<acc> le- le problema c’est>
21 <<rall> ~ti da> <<acc> ta ta TAM>~ (0.2)
~bewegt rechte Hand auf Brusthöhe~
22 quand vous avez ~ti da <<acc> !TA! !TA! !TA!>~
~bewegt rechte Hand schnell auf Brusthöhe~
23 (0.2) ~#ti da: (ti ta ti) ta: di da di~
~bewegt beide Hände auf Brusthöhe~
abb #Abb.79
24 D =eh (0.2) in in ↑england they say FLUFFY (.) ~fluffy (1.2)~*
~bewegt Finger~
------------->*
25 *whe:n they don’t know to be very articulated
*Blick-->nach vorne ------->
26 ~they say* ≈FLUFFY
~bewegt Finger auf Brusthöhe --------->
-------->* ≈Blick-->MM links ------>(28)
27 (0.2) let’s try to play fluffy (0.5) °H: (0.9)~
-------->~
28 ~(0.3) ((lacht))≈
~streckt rechte Hand nach vorne --->
-------->≈
29 *(2.2)~ ¤trois et quatre¤
*blickt auf Partitur -------->>
----->~ ¤beginnt zu dirigieren¤
30 MM [(0.3) ♪((spielen 3.2‘‘))♪]
31 D [((dirigiert))]
32 D ≈%<<hauchend> !JA! TE TA TA>%≈
d ≈dirigiert ----------------->≈
mm %♪((spielen))♪ ----------->%
33 MM [♪((spielen 3.5‘‘))♪]
34 D [((dirigiert))]
35 D ¤~%JA!¤~ (.) (that eh)% SI! (.) c’est la- la solution.
d ¤hört auf zu dirigieren¤
~nickt~
mm %♪((spielen))♪ ----->%

Das Beispiel weist eine Instruktionskette nach folgendem Muster auf:
1) Der Dirigent dirigiert, die Musiker:innen spielen;
2) der Dirigent interveniert/korrigiert;
3) die Musiker:innen bieten etwas an;
4) der Dirigent interveniert/korrigiert erneut;
5) die Musiker:innen bieten erneut etwas an;
6) der Dirigent interveniert/korrigiert zum dritten Mal;
7) die Musiker:innen bieten zum dritten Mal etwas an;
8) der Dirigent evaluiert positiv.

Die einzelnen Interventionen des Dirigenten (Intervention 1: Z01–09, Intervention 2: Z12–16, Intervention 3: Z19–29, Intervention 4: Z32 und Z35) unterscheiden sich dabei sowohl inhaltlich als auch strukturell. In Z01–04 initiiert der Dirigent eine Instruktion, die an die Violinist:innen gerichtet ist. Die Adressierung dieser Instrumentengruppe erfolgt – wie bereits in Bsp. 3 beobachtet – durch die Orientierung des Blicks sowie des Oberkörpers in die entsprechende Richtung. Die explizite Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur fehlt, allerdings kann angenommen werden, dass sich die Instruktion auf das unmittelbar vorher Gespielte (Sextolen[250]) bezieht:



Abb. 77: Stelle in der Partitur – Sextolen der Violinen.

Innerhalb der Instruktion stellt der Dirigent zwei unterschiedliche Spielweisen mithilfe eines Kontrastpaars (*too much activity* vs. *less activity*) gegenüber und weist die Musiker:innen an, die Stelle mit weniger Bewegung zu spielen (*less activity, just nothing pretend to play*). In Z05 fordert er die Violinist:innen auf, ein weiteres Mal zu spielen (*one more time*) – auch hier ohne Explizierung der betreffenden Stelle. In Z06–08 begründet der Dirigent seine Anweisung durch einen Verweis auf die Raumakustik (*in this acoustics you we can do it because is like a stradivari will help la la salle*), in Z09 zählt er ein (*trois quatre*) und beginnt zu dirigieren. In Z10–11 setzen die Musiker:innen die Anweisung des Dirigenten in einer Spiel-

250 Eine Sextole ist eine Gruppe von sechs Noten, die alle denselben Wert haben und auf einer Zählzeit zu spielen sind.

phase um. Interessant ist, dass sie genau wissen, ab wo sie spielen sollen, obwohl der Dirigent keine Stelle explizit lokalisiert hat. Dieses Verhalten zeugt von einem geteilten Wissen, das der Kommunikation zwischen Dirigent und Musiker:innen zugrunde liegt.

Der Spielteil wird nach 4.7sec vom Dirigenten in Z12 verbal durch ein betontes *JA!* und gestisch durch ein Stoppen der Dirigierbewegung unterbrochen. In Z12–14 initiiert der Dirigent eine neue Anweisung, hier in Form einer Erklärung (*le meeting point c'est le un deux trois quatre*), in Z15 demonstriert er die betreffende Stelle gesanglich (durch die Silben *o tim tim*) und gestisch (durch das Streichen der rechten Hand über die linke Hand). In Z16 zählt der Dirigent erneut ein (*trois quatre*) und beginnt zu dirigieren, in Z17 spielen die Musiker:innen dieselbe Stelle ein weiteres Mal.

Diese zweite musikalische Instruktionsumsetzung dauert länger als die erste, der Dirigent unterbricht die Musik nach 7.9sec – wie in Z12 durch ein betontes *JA!* sowie durch ein Aussetzen der Dirigierbewegung. In Z19–20 leitet der Dirigent eine Anweisung ein (*c,est c'est le problema c'est*), die er in Z21 gesanglich (durch die Silben *ti da ta ta tam*) und gestisch (durch eine Streichbewegung der rechten Hand auf Brusthöhe) vervollständigt, in Form einer *syntactic-bodily gestalt* (Keevallik 2015: 309). In Z22 wiederholt er seine gesanglich-gestische Demonstration, die hier ebenfalls verbal eingeleitet wird (*quand vous avez*), allerdings hebt er die letzten drei Silben (*!TA! !TA! !TA!*) durch starke Akzente und durch ein *accelerando* hervor (das *accelerando* ist ebenso in Z21 in den letzten drei gesungenen Silben erkennbar). Auch die rechte Hand bewegt er dabei schneller im Vergleich zur selben Bewegung in Z21. In Z23 erfolgt nach einer kurzen Pause eine dritte gesanglich-gestische Demonstration, jedoch verzichtet der Dirigent hier auf eine verbale Einleitung und fügt erst im Anschluss an sein Singen (in Z24–26) eine verbale Erklärung an (*in england they say fluffy when they don't know to be very articulated*). In Z27 instruiert er diese Spielweise (*let's try to play fluffy*), in Z29 zählt er ein (*trois et quatre*) und beginnt erneut zu dirigieren.

In der nächsten Spielphase (Z30–34), die am längsten von allen dauert (insgesamt 8.3sec), singt der Dirigent während der Musik mit, d. h., er artikuliert das, was die Musiker:innen auf ihren Instrumenten spielen (vgl. *!JA! TE TA TA* in Z32). Das, was der Dirigent in der vorherigen Unterbrechung vorgesungen hat (vgl. Z23), singt er hier während der Musik mit. Dabei betont er die gesungenen Silben stärker als in der vorgesungenen Version in Z23. Dieses Mitsingen (oder auch Singdirigat) ist sowohl korrektiv-retrospektiv als auch instruktiv-prospektiv ausgerichtet. Es greift die Instruktion aus der Besprechungsphase auf und weist simultan zur Musik (*on the fly*) an, wie die Passage zu spielen ist. Der Dirigent imitiert hier die Musik durch

sein Singen und gestaltet sie dadurch mit.[251] In Z35 schließt der Dirigent nach einer Unterbrechung der Musik durch eine Evaluation (*ja sì c'est la solution*) die Instruktionssequenz ab.

Diese Instruktionskette lässt sich in drei Blöcke einteilen, die sich wie folgt strukturieren:

1) Z01–11: Der Dirigent initiiert verbal und gestisch eine Instruktion (*there is too much activity*), er begründet diese, die Musiker:innen setzen die Instruktion musikalisch um.
2) Z12–18: Der Dirigent initiiert verbal, gestisch und gesanglich eine Instruktion (*le meeting point c'est le un deux trois quatre*), die Musiker:innen setzen die Instruktion musikalisch um.
3) Z19–35: Der Dirigent initiiert eine Instruktion in Form von *syntactic-bodily gestalts*, begründet diese, initiiert verbal eine Instruktion (*let's try to play fluffy*), die Musiker:innen setzen die Anweisung um, der Dirigent gestaltet die Musik durch sein Singdirigat mit, er evaluiert und schließt die Sequenz ab.

In allen drei Instruktionsblöcken wird nicht nur die Instruktionsinitiierung durch den Dirigenten ausgeführt (*repair initiation*), sondern – ähnlich wie in Bsp. 8 – auch die eigentliche Korrektur (*repair proper*). Im ersten Besprechungsteil erfolgt diese *repair proper* durch eine Geste in Z03 (streichende Bewegung der Hände), im zweiten durch eine gesanglich-gestische Demonstration in Z15 (der Dirigent singt hier die Silben *o tim tim* und streicht dabei mit der rechten über die linke Hand). In der dritten Besprechungsphase initiiert der Dirigent seine Instruktion durch eine Art Nachsingen dessen, was die Musiker:innen soeben gespielt haben (Z21 und Z22: *ti da ta ta TAM*), und korrigiert in Z23 durch eine vorgesungene Variante, die er in Z24 durch eine Erklärung komplettiert (*fluffy*).

Es handelt sich hier – ähnlich wie in Z02–04 – um eine Gegenüberstellung von einer nicht gewünschten (dunkelgrau markiert im Transkript) und einer gewünschten (hellgrau markiert im Transkript) Version. Dass es sich hier um einen Kontrast handelt, zeigt sich zum einen darin, dass der Dirigent in Z21 und Z22 die letzten drei Silben seiner gesanglichen Demonstrationen akzentuiert und schneller realisiert als in Z23. Außerdem setzt er in Z21 und Z22 ausschließlich die rechte Hand zur gestischen Illustrierung ein (in Z22 zudem mit schnellen Bewegungen), in Z23 kommen beide Hände zum Einsatz. Weeks (1996: 274) und Keevallik (2010: 418–419) stellen für Kontrastpaare fest, dass die dispräferierte Version zumeist in

251 Vgl. Weeks (1990: 333), der in seiner Untersuchung zu Orchesterproben ein ähnliches *Mitsingen* beobachtet: „As is a frequent practice in many rehearsals, the conductor is hearably guiding the playing and also embodying the ongoing tempo in the silent bars."

einer übertriebenen Art und Weise dargestellt wird, um einen bestimmten Aspekt ganz besonders hervorzuheben.[252] Dies trifft auch auf unser Beispiel zu: Durch das schnelle und betonte Singen in Z21 und Z22 weist der Dirigent auf das Problem hin (hier: zu starke Akzentuierung). Interessant ist, dass der Dirigent fast während der gesamten Sequenz mit dem Oberkörper und dem Blick nach links, in die Richtung der Violinen, orientiert ist. In Z25 und Z26 allerdings richtet er den Blick zum gesamten Orchester aus, der Oberkörper bleibt nach links gerichtet. Er erhält also hier den etablierten Interaktionsraum mit den Violinist:innen durch seine Oberkörperposition aufrecht, signalisiert aber mit dem Blick, dass seine Erklärung zu der Spielweise *fluffy* an alle gerichtet ist.

Insgesamt zeichnen sich die Instruktionen in der gesamten Sequenz dadurch aus, dass sie auf unpersönliche Art und Weise geäußert werden: *there is too much activity* in Z02, *le meeting point c'est le un deux trois quatre* in Z12–13, *le problema c'est ti da ta ta tam* in Z20–21. Der Dirigent verwendet nur an zwei Stellen Imperative: *pretend to play* in Z04 und *let's try to play fluffy* in Z27. Diese abgeschwächten Instruktionsformen bzw. dieses *Hedging* ist – wie auch weiter oben beobachtet – charakteristisch für die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben.

Zudem fällt auf, dass die eingesetzten Gesten des Dirigenten (vgl. Z03, Z15, Z21, Z22, Z23 und Z26) während der gesamten Sequenz sehr ähnlich sind. Er benutzt streichende Handgesten, die stark an den Bogenstrich der Streicher:innen erinnern:





Abb. 78: Streichende Geste I, Z15.



Abb. 79: Streichende Geste II, Z23.

252 Reed & Szczepek Reed (2013: 329) beobachten auch in Masterklassen, dass Masters die Performance von Studierenden übertrieben imitieren: „His movements are not exact imitations of what the student did in his performance, but an exaggerated version of them."

Diese Gesten kommen entweder für sich stehend (Z03), gemeinsam mit Singen (Z15, Z21, Z22, Z23) oder auch in Verbindung mit Sprache (Z26) zum Einsatz. Sie illustrieren das *Wie*, d. h., wie die betreffende Stelle gespielt werden soll, und kommen dabei sehr nahe an das tatsächliche Spielen eines (Streich-)Instruments heran. In diesem Sinne sind Gesten nicht nur ikonisch/nachbildend, sondern sie ahmen musikerzeugende Handlungen nach (vgl. Messner 2020: 339).

Interessant in dieser Instruktionssequenz ist außerdem, dass der Dirigent die Musik durchgehend mit demselben *verbal cue* (betontes und lebhaft geäußertes *JA!* in Z01, Z12, Z19 und Z35) in Verbindung mit einem Stoppen seiner Dirigierbewegung unterbricht. Dieses verbale Unterbrechungszeichen kann außerdem evaluierenden/ratifizierenden Charakter haben, der sich vor allem in Z35 äußert, wo der Dirigent zweimalig positiv evaluiert (einmal durch *ja* und einmal durch *sì*) und gleichzeitig nickt.

Nicht zuletzt kann in dieser Instruktionskette beobachtet werden, dass der Dirigent an keiner Stelle anweist, ab wo genau die Musiker:innen in der Partitur spielen sollen. Allerdings scheinen diese genau zu wissen, wo sich die Einsatzstelle befindet. Das verweist ein weiteres Mal auf den weiter oben beschriebenen probenspezifischen *common ground*: Nach Korrekturen wird die korrigierte Stelle wiederholt, und zwar ab dort, wo das zu korrigierende Element (die Sextole, vgl. Abb. 77) das erste Mal auftaucht.

Neben solchen Instruktionsketten können in Orchesterproben auch sog. *Instruktionsleitern* auftreten. Dabei handelt es sich um Anweisungen, die in derselben/ähnlichen Form mehrfach im Laufe der Probe auftauchen, sich dabei auf dieselbe Spielweise beziehen, allerdings unterschiedliche musikalische Passagen und verschiedene Instrumentengruppen betreffen können. Im folgenden Beispiel soll eine solche Instruktionsleiter, mit der im Laufe einer Probe vom Dirigenten wiederholt auf die spezifische Spielweise *portato lunghissimo* hingewiesen wird, dargestellt werden.

6.4.11 Beispiel 10: *portato lunghissimo* – Dieselbe Anweisung innerhalb einer Instruktionsleiter

Im nächsten Beispiel aus einer Orchesterprobe des *Orchestre de Paris* führt der Dirigent zu Beginn der Probe eine bestimmte Spielweise (*portato lunghissimo*, *long portato*) ein. Unter einem *portato* (‚getragen‘) versteht man in der Musik eine Artikulationsart, bei der die einzelnen Töne mit leichtem Nachdruck vorgetragen (bei Streichinstrumenten ohne Absetzen des Bogens) und deutlich voneinander getrennt werden. Auf diese spezifische Spielweise kommt der Dirigent wiederholt

zurück, und das sowohl in Besprechungs- als auch in Spielphasen (vgl. die fettgedruckte Hervorhebung im Transkript).

Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0005

07:05.4-07:54.5

01 D for ME this requiem is NOT for the dead people
02 (1.0) if (.) is for the (0.2) LI:VE people

[…]

03 D that's why the PORTA:TO is not the NO:RMAL portato
04 °h is NOT the portato we play in ALL the verdi opera
05 (0.9) is completely the opposite
06 =is eh portato (0.4) of the DEA:D mens the zombies
07 °h so <<h> try to make (0.2) **incredibly:** (.) **LO:NG portato**>
08 =now i hear <<t> &*tin tin tin*&>
&stockende Bewegungen-->rechte Hand-->nach vorne&
09 =try to make <<t> &*ja:m ba:m ba:m ba:m*& **ba:m ba:m bam-*>*
&bewegt rechte Hand nach vorne&
bewegt rechte Hand nach hinten
10 almost eh (0.4) almost &without& eh (.) feeling the marcato.
&klatscht&
11 (0.2) °h and ALL the TIMES like this!

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0007

07:11.7-07:13

12 D &%**portato lungo**! **lo:ng portato**%&
d &dirigiert ------------------->&
mm %♪((spielen))♪ ------------->%

10:47-10:48

13 D &%**portato lungo**!%&
d &dirigiert ----->&
mm %♪((spielen))♪%

Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

03:10.6-03:53.5

14 D &%**portato lunghissimo**%&
d &dirigiert ---------->&
mm %♪((spielen/Spielpause))♪%

```
15   MM   [(0.9) ♪((spielen 28.5''))♪]
16   D    [((dirigiert))             ]

17   D    &%okay!& ((klatscht)) c'est bon! (1.4)
     d    &hört auf zu dirigieren&
     mm    %♪((spielen))♪ ------->
18   D    ka- eh::: (0.4) eh::%
     mm             --------->%
19   D    ∞(.) WHY i'm asking you (.) WHY i'm asking you portato LUNGO∞
     fa   ∞♪((spielt))♪                                          ---->∞
20   D    (0.4) °h: (0.6) parce que nous pouvons
21        &*(0.6) <<t> tam pam pam pam [pam pam pa-&]>
          &bewegt Oberkörper und Arme ------------>&
           *Blick-->KM ------>
22   KM                               [xxx         ]
23   D    sì! ah je sais* [eh?]
     d    ------------->*
24   KM                  [mhm]
25   D    °h: e:t (.) le le:: (0.7) le:
26        the IDEA is just to MA:KE the phrasing
```

Zu Beginn des Beispiels führt der Dirigent eine die Artikulation betreffende Spielweise für das geprobte Werk ein (*incredibly long portato* in Z07), die er auf eine Erklärung/eigene Interpretation des Stücks stützt (Z01–06). In Z08 und Z09 veranschaulicht er diese Artikulation durch ein gesungenes Kontrastpaar (*tin tin tin* vs. *jam bam bam bam bam bam bam*). In Z08 singt er das *nach*, was er hört (*now i hear*), in Z09 singt er das *vor*, was er hören möchte (*try to make*). Der Kontrast äußert sich zum einen in der Verwendung unterschiedlicher Silben beim Singen (*tin* vs. *jam*/*bam*), zum anderen auch in den verbalen Einleitungen (*now i hear* vs. *try to make*), die eine Ist-Version (retrospektiv ausgerichtet) einer Soll-Version (prospektiv orientiert) gegenüberstellen. Darüber hinaus verwendet der Dirigent unterschiedliche Gesten: In Z08 führt er die rechte Hand auf Brusthöhe in stockenden Bewegungen nach vorne, in Z09 bewegt er die Hand fließend während der ersten vier gesungenen Silben nach vorne, während der letzten drei Silben nach hinten. In Z10 kommt zur bereits instruierten Artikulation noch ein weiterer Aspekt hinzu (*almost without feeling the marcato*); in Z11 weist der Dirigent darauf hin, dass diese Art und Weise, das *portato* zu spielen, immer dann zur Geltung kommt, wenn in der Partitur ein *portato* vermerkt ist (*all the times like this*).

In Z12 und Z13 instruiert der Dirigent die eingeführte Artikulationsart simultan zur Musik (*portato lungo*, *long portato*), in Z14 nutzt er eine kurze Pause in der Partitur, um seine Anweisung einzubringen (*portato lunghissimo*). Es handelt sich hier um *on the fly*-Instruktionen (vgl. auch Bsp. 1 und Bsp. 9), die in die laufende Akti-

vität eingebettet sind, ohne dass es zu einem Abbruch dieser kommt. Für diese Art von Anweisungen verwendet der Dirigent imperativische Formen (*portato lungo*, *long portato*, *portato lunghissimo*), die eine verkürzte Form dessen darstellen, was in der vorherigen Besprechungsphase bereits ausführlicher instruiert wurde. Die *on the fly*-Instruktionen werden als Signal verwendet, vorgängig Erarbeitetes zu reproduzieren. Voraussetzung dafür ist eine Art Lern- und Verstehensprozess (vgl. *learnables* bei Zemel/Koschmann 2014), der es ermöglicht, Instruktionen in verkürzter Form zu verwenden.

Damit *on the fly*-Instruktionen funktionieren und in die laufende Aktivität des Musikmachens integriert werden können, bedarf es nicht nur der Instruktionshandlung des Dirigenten, sondern auch der Umsetzung der Musiker:innen (Instruktion – instruierte Handlung). Dabei müssen die Musiker:innen zwei Aktivitäten (Instruktion und Spielen) gleichzeitig bearbeiten (vgl. *multiactivity* bei Haddington/Mondada/Nevile 2013; Haddington et al. 2014; vgl. auch Hoey 2018). Ob Instruktionen *on the fly* vollzogen werden können oder ob es zu einer Unterbrechung der Musik kommt, hängt primär von der Realisierung der Instruktion seitens der Musiker:innen ab. In allen drei *on the fly*-Sequenzen (Z12, Z13, Z14) lässt der Dirigent das Orchester weiterspielen und zeigt damit implizit eine Ratifizierung der Umsetzung an.

In Z17 unterbricht der Dirigent die Musik durch verbale (*okay*, *c'est bon*) und körperliche Zeichen (Stoppen der Dirigierbewegung, Klatschen). Nach Verzögerungssignalen in Z18 (*eh*) thematisiert der Dirigent in Z19 erneut das instruierte *portato lungo* in Form einer Frage (*why i'm asking you portato lungo*). Die Antwort darauf gibt er in Z20 und Z21: In Z20 leitet der Dirigent die Antwort verbal ein (*parce que nous pouvons*) und vervollständigt sie in Z21 gesanglich-gestisch (der Dirigent singt *tam pam pam pam pam pam pa* und bewegt dabei den Oberkörper und die Arme). Dabei blickt er zum Konzertmeister. In Z22 reagiert der Konzertmeister verbal (auf der Aufnahme ist nicht verständlich, was er sagt) auf den Turn des Dirigenten, in Z23 ratifiziert der Dirigent (*assessment*) den Einwurf des Konzertmeisters durch *sì ah je sais eh?*. In Z24 pflichtet der Konzertmeister dem Dirigenten durch ein bestätigendes *mhm* bei. Nach diesem kurzen Austausch führt der Dirigent in Z26 seine Erklärung zur eingeführten Artikulationsweise verbal weiter (*the idea is just to make the phrasing*).

Die Sequenz in dieser dritten Unterbrechungsphase kann insgesamt als Account beschrieben werden. Der Dirigent gibt keine explizite Anweisung, sondern verpackt diese in eine Erklärung zur instruierten Spielweise (*portato lungo*) – anders als in der ersten Besprechungsphase. Nachdem die spezifische Spielart in verkürzter Form mehrmals in *on the fly*-Instruktionen während der Musik zum Vorschein kam, wird sie in einer Besprechungsphase erneut thematisiert und durch einen neuen Aspekt (*the phrasing*, ‚die Phrasierung') erweitert. Dies zeigt, dass sich Instruktionen in Instruktionsleitern – ähnlich wie innerhalb von Instruktionsketten – weiter-

entwickeln können. Neue Aspekte können dazukommen oder bereits Eingeführtes kann abgeändert werden. Damit können Instruktionen in Orchesterproben als *creatables* verstanden werden, denn das instruierte ‚Objekt' steht in einer Probe noch nicht fest, sondern muss erst in der Interaktion zwischen Anweisungen des/der Dirigent:in und musikalischen Realisierungen der Musiker:innen entwickelt werden.

Eine weitere Auffälligkeit besteht in der verbalen Reaktion des Konzertmeisters auf den gesanglich-gestischen Turn des Dirigenten. Der/die Konzertmeister:in hat als Vertreter:in des gesamten Orchesters und als Bindeglied zwischen Musiker:innen und Dirigent:in bestimmte Rechte (vgl. Drew/Heritage 1992), die anderen Musiker:innen im Orchester nicht zustehen, wie z. B. sich während Besprechungsphasen zu Wort zu melden. Innerhalb der instruktiven Handlung des Dirigenten etabliert sich damit eine kurze *side sequence* (Jefferson 1972) zwischen Dirigent und Konzertmeister, durch die die laufende Aktivität kurz suspendiert und im Anschluss daran wieder aufgenommen wird. Im folgenden Exkurs zum/zur Konzertmeister:in soll – u. a. auch anhand eines Beispiels – genauer auf seine/ihre Rolle im interaktiven Kontext der Orchesterprobe eingegangen werden.

6.4.12 Exkurs / Beispiel 11: *excusez-moi* – Der Konzertmeister schaltet sich ein

Das folgende Beispiel zeigt, dass der Konzertmeister – ähnlich wie in Bsp. 10 – am Ende einer instruktiven Sequenz des Dirigenten bzw. am Übergang zwischen Besprechungs- und Spielteil intervenieren kann.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

13:54-14:07

01   D    &CÉ! s'il vous plaît (0.4) *(1.3)
          &blickt auf Partitur ------->
                                     *streckt Arme nach außen ------>
02   KM   <<p> excusez-moi>&*
     d          ---------->&*
03   D    &oui?&
          &Blick-->KM&
04   KM   &(0.3) mesure soixante-sept c'est xxx le fortepiano
     d    &blickt auf Partitur ----->(06)
05   KM   *(0.5) et (.) [+(c'est courte)+]
     km                  +bewegt linke Hand ruckartig nach vorne+
     d    *blättert in Partitur -------->
```

```
06   D                  [ah! (0.2) no!&* ]
                             -------->&*
07   KM   ou
08   D    [&*c'est eh]
           &dreht sich nach links ------>(14)
            *Blick-->KM --------------->(14)
09   KM   [+(ba::)+  ]
           +bewegt linke Hand langsam nach vorne+
10   D    JA! d- eh JA!
11   KM   +ba::+
          +bewegt linke Hand langsam nach vorne+
12   D    ja c'est DOUCE!
13        (0.2) <<höher werdend> ~ta:: ua:::~>
                                  ~bewegt Arme breit nach vorne~
14   KM   ja&*
     d    ->&*
15   D    &*oui?
          &Blick-->Orchester -->>
           *dreht sich zum Dirigierpult -->>
16   KM   oui.
```

In Z01 fordert der Dirigent das Orchester auf, ab einem bestimmten Punkt in der Partitur zu spielen (*cé s'il vous plaît*), und blickt dabei auf die Partitur. Dann streckt er beide Arme nach außen, als körperliches Zeichen, dass sodann ein Übergang in eine Spielphase stattfinden wird. Bevor es allerdings zu dieser Transition kommen kann, nutzt der Konzertmeister in Z02 diesen TRP und meldet sich zu Wort (*excusez-moi*). Während dieser Präsequenz spricht er leise und beginnt erst ab Z04 – nachdem ihm der Dirigent durch eine Frage in Z03 (*oui?*) seine Aufmerksamkeit zugewandt hat – in normaler Lautstärke zu sprechen. In Z04 bringt der Konzertmeister sein Anliegen vor, indem er eine Stelle in der Partitur lokalisiert (*soixante-sept*) und auf eine dynamische Angabe verweist (*le fortepiano*, vgl. die Markierung):

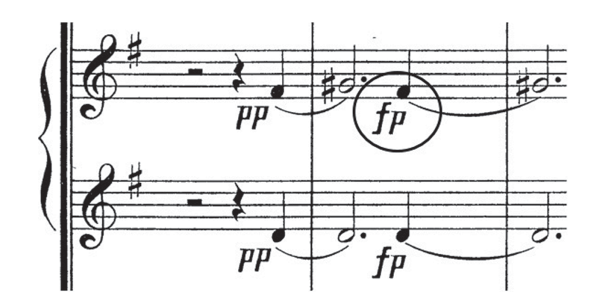


Abb. 80: ‚fortepiano' in Takt 67 in der Partitur.

In Z05 äußert der Konzertmeister eine Bemerkung zu der identifizierten Stelle (*c'est courte*) und bewegt dabei die linke Hand ruckartig nach vorne. Währenddessen blickt der Dirigent auf die Partitur (Z04) und beginnt in Z05 – nach der Stellenspezifizierung durch den Konzertmeister in Z04 – auch darin zu blättern. In Z06 drückt der Dirigent durch ein *no* seine Ablehnung aus, in Z07 führt der Konzertmeister eine weitere Variante der Stelle durch ein *ou* ein, die er in Z09 – in Überlappung mit dem verbalen Turn des Dirigenten in Z08 (*c'est eh*) – gesanglich (*ba*) und gestisch (langsame Nach-vorne-Bewegung der linken Hand) demonstriert. In Z10 ratifiziert der Dirigent den Vorschlag des Konzertmeisters zur Spielweise durch zwei betonte und lebhaft geäußerte *JA!*. In Z11 wiederholt der Konzertmeister seine gesanglich-gestische Demonstration, in Z12 bezeugt der Dirigent ein weiteres Mal sein Einverständnis durch einen bestätigenden Ausdruck (*ja*) und fügt einen weiteren Aspekt (*c'est douce*) hinzu. In Z13 demonstriert auch der Dirigent die betreffende Stelle durch gesungene Silben (*ta* und *ua*) und durch begleitende Gestik (breite Bewegung der Arme nach vorne). In Z14 ist es dieses Mal der Konzertmeister, der die gesangliche Demonstration des Dirigenten durch ein *ja* ratifiziert. In Z15 stellt der Dirigent eine rückversichernde Frage (*oui?*), in Z16 antwortet der Konzertmeister bestätigend (*oui*). An dieser Stelle ist der Austausch zwischen Dirigent und Konzertmeister beendet. Dieses Ende zeigt der Dirigent durch die Rückkehr von einer Oberkörperdrehung und einer Ausrichtung des Blicks nach links in seine *home position* (Sacks/Schegloff 2002), d. h. zum Dirigierpult und in die Richtung des gesamten Orchesters, an (vgl. Z15).

Dieses Beispiel zeigt, wie der Konzertmeister und der Dirigent inkrementell eine Spielweise hinsichtlich einer bestimmten Stelle in der Partitur ausarbeiten können:

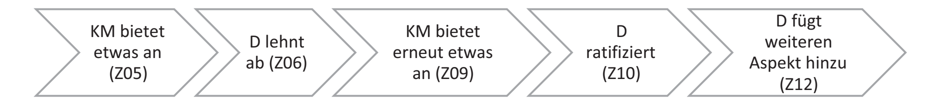


Abb. 81: Inkrementelle Ausarbeitung einer Stelle in der Partitur zwischen Dirigent und Konzertmeister.

Die Initiative dafür wird vom Konzertmeister ergriffen, der in der Orchesterprobe die erforderlichen diskursiven Rechte innehat, um mit dem Dirigenten in eine kollaborative Aushandlung zu treten. Allerdings bestimmt der Dirigent den Anfang – durch das Sich-zur-Verfügung-Stellen in Z03 (*oui?*) – und das Ende des Austauschs – durch die Rückkehr in seine *home position* in Z15. Die hierarchischen Verhältnisse zeigen sich auch darin, dass der Dirigent Angebote ablehnen oder diesen zustimmen kann, während es dem Konzertmeister nur zusteht, bestimmte Spielweisen vorzuschlagen. Interessant ist dabei, dass der Konzertmeister für seine Angebote nicht nur Sprache

verwendet, sondern dieselben/ähnlichen semiotischen Ressourcen, die der Dirigent ebenfalls in Besprechungsphasen benutzt: Singen und Gestik. Auch der Dirigent setzt diese beiden Ressourcen am Ende des Austauschs ein, um die besprochene Stelle ein weiteres Mal zu demonstrieren. Mit in Anbetracht gezogen werden muss die Tatsache, dass die restlichen Musiker:innen während der gesamten Sequenz als Publikum anwesend sind. Der Konzertmeister fungiert hier als Sprachrohr zwischen Dirigent und Orchester und bringt ein Anliegen vor, das nicht nur ihn, sondern auch andere Musiker:innen betrifft/betreffen kann.

6.4.13 Beispiel 12: *la acciaccatura e gli accenti* – Mehrere Anweisungen innerhalb eines Instruktionsclusters

In diesem abschließenden Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de Paris* mit dem Dirigenten Gianandrea Noseda soll eine Instruktionssequenz besprochen werden, in der der Dirigent mehrere Anweisungen während einer Unterbrechung an unterschiedliche Instrumentengruppen richtet. Dabei bezieht er sich auf verschiedene Stellen in der Partitur (Takt 510 sowie Takt 470/Nummer 38). Dieses Cluster an Instruktionen beginnt bereits mit einer Anweisung während der Musik, die in der anschließenden Besprechungsphase zum Thema wird. Das Transkript ist in zwei Teile unterteilt: Im ersten Part (03:09–04:03.5) thematisiert der Dirigent die Stelle ab Takt 510 in der Partitur,[253] im zweiten Teil (04:08–04:41) instruiert er zur Stelle 470.

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

03:09-04:03.5

01   MM   &♪((spielen 1.5‘‘/T509))♪
     d    &dirigiert --------->(03)
02   D    [portato lunghissimo (0.5)]
     MM   [♪((spielen T509))       ♪]
03   MM   ♪((spielen 29.0‘‘/T510-T521))♪&
     d                    ----------->&
04   D    &%okay!& ((klatscht)) c'est bon! *(0.5)* (0.7) ka- eh:::%
     d    &hört auf zu dirigieren&
                                 *zeigt nach rechts*
     mm    %♪((spielen 3.4‘‘/T521))♪ ---------------------------->%
```

---

253 Dieser Teil wurde bereits in Bsp. 10 diskutiert. Hier soll darauf eingegangen werden, wie sich die Sequenz in ein Instruktionscluster einfügt.

```
05    D    (0.3) eh:: ∞(.) WHY i'm asking you (.)
      fa             ∞♪((spielt))♪ ------------>
06    D    WHY &i'm asking you portato LUNGO&∞
      d        &Blick-->VV ---------------->&
      fa                               ----->∞
07    D    &(0.4) °h: (0.6) parce que& *nous pouvons*
           &Blick-->Partitur ------->& *Blick-->MM->*
08    D    &*(0.6) <<t> tam pam pam pam [pam pam pa-]>&
      d    &bewegt Oberkörper und Arme           ---->&
            *Blick-->KM ------>
09    KM                                [xxx         ]
10    D    sì! ah je sais* [eh?]
      d    ------------->*
11    KM                   [mhm]
12    D    °h: e:t (.) le le:: (0.7) le:
13         the IDEA is just to MA:KE the phrasing
14    D    sol sol sol sol sol sol &+↑la la+
      d                            &Blick-->KM -->
      km                            +nickt+
15    D    <<tiefer werdend> sol sol fa fa mi&> *eh?
                                 ----------->&  *Blick-->Partitur -->>
16         (0.4) <<f> &nous le farons> nous le farons&
                      &blättert in Partitur -------->&
[…]
```

Das Beispiel beginnt mit einer Instruktion des Dirigenten, während die Musiker:innen spielen (*portato lunghissimo* in Z02). Der Dirigent bringt diese vorausschauende Anweisung genau an dem Punkt an (Takt 509, schwarz eingerahmt in Abb. 82), bevor die Streicher:innen (Violine, Bratsche, Cello) eine Stelle zu spielen haben, für die auch in der Partitur ein *portato* vermerkt ist (vgl. die Punkte unter den Achtelnoten, grau eingerahmt in Abb. 82, Takt 510):

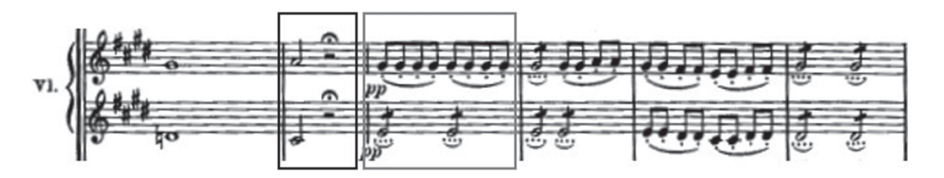


Abb. 82: ‚portato lunghissimo' in Takt 510 in der Partitur.

Anschließend spielt das Orchester noch bis Takt 521 (Z03), bis der Dirigent die Musik in Z04 durch verbale (*okay!, c'est bon!*) und gestische Zeichen (Stoppen der Dirigierbewegung, Klatschen) unterbricht. In Z05 und Z06 thematisiert der Dirigent durch

why i'm asking you portato lungo das vorher instruierte *portato lunghissimo* aus der Spielphase. Dabei gibt er zum einen durch die Zeigebewegung nach rechts (Z04), in die Richtung der Celli und Bratschen, sowie durch den Blick zu den Violinist:innen (Z06) zu verstehen, dass diese Instrumentengruppen angesprochen sind. In Z07 und Z08 gibt er eine Erklärung, warum er von den Streicher:innen ein *portato lungo* verlangt. Diesen Account leitet er in Z07 verbal ein (*parce que nous pouvons*) und vervollständigt ihn in Z08 gesanglich (durch *tam pam pam pam pam pam pa*) und gestisch (durch eine horizontale Bewegung des Oberkörpers und der Arme). Das Singen in Z08 leistet gleichzeitig die Funktion einer Lokalisierung und zeigt an, auf welche Stelle in der Partitur sich die Anweisung des Dirigenten bezieht (die Lokalisierung der betreffenden Stelle ist auch bereits durch den Verweis auf das *portato lungo* gegeben).

Bereits vor seiner gesanglich-gestischen Demonstration in Z08 blickt der Dirigent zum Konzertmeister und sucht sich ihn damit als direkten Ansprechpartner aus. Der Konzertmeister reagiert in Z09 verbal (nicht verständlich auf der Aufnahme) auf das Singen des Dirigenten und bestätigt sich dadurch als Kommunikationspartner. In Z10 pflichtet der Dirigent dem Konzertmeister durch *sì ah je sais eh?* bei, in Z11 äußert der Konzertmeister ein rückversicherndes *mhm*. Die Interaktion zwischen Dirigent und Konzertmeister geht noch weiter bis Z15. In Z13 gibt der Dirigent eine weitere Erklärung, warum ein *portato lungo* gespielt werden soll (*the idea is just to make the phrasing*), in Z14 und Z15 singt er die betreffende Stelle in der Partitur (Takt 510) ein weiteres Mal vor, hier nun mit italienischen Tonsilben (*sol la fa mi*). Während des Singens blickt der Dirigent ein weiteres Mal zum Konzertmeister. Dieser bekundet dem Dirigenten durch ein Nicken (Z14) seine Zustimmung. Der Dirigent schließt am Ende von Z15 durch das rückversichernde *eh?* den Austausch mit dem Konzertmeister und auch die Besprechung der Stelle ab. Ab hier blickt er auf die Partitur und lässt in Z16 durch ein zweimaliges *nous le farons* offen, ob die Stelle nochmals besprochen wird oder ob sie so nun abgeschlossen ist. Gleichzeitig projiziert er durch das Blättern in der Partitur (Z16), dass an diesem Punkt nicht mehr über das *portato* gesprochen wird, sondern dass noch andere Stellen diskutiert werden sollen.

In diesem ersten Teil des Instruktionsclusters greift der Dirigent eine Anweisung aus einer vorherigen Spielphase auf und führt diese verbal, gesanglich und gestisch weiter aus. Durch Zeigebewegungen und Blickverhalten zeigt er an, an welche Instrumentengruppen er sich mit seinen Erklärungen und Anweisungen richtet. Durch die Wiederholung des Ausdrucks *portato lungo* in der Besprechungsphase wird eine Verbindung zur Instruktion aus der Spielphase geschaffen, wodurch die Stelle nicht mehr (etwa durch eine Taktzahl oder Nummer in der Partitur) lokalisiert werden muss (sie wird allerdings durch das Singen in Z08 sowie in Z14–15 lokalisiert). Im zweiten Teil des Clusters lokalisiert der Dirigent explizit eine weiter zurückliegende Stelle in der Partitur (Takt 470, Nummer 38) und adressiert dafür – ebenfalls auf explizite Art und Weise – verschiedene Instrumentengruppen.

04:08-04:41

```
01   D    &*la::: (.)* ~à~ ¤à trente-huit les oboe:s e:::t les cors&
          &Zeigebewegung-->rechter Zeigefinger-->MM -------------->&
           *Blick-->Partitur*
                       ~Blick-->MM~
                           ¤Blick-->Partitur -->
02        (0.3) e::h (0.4) e:h¤ &trente-huit la acciaccatura
                     -------->¤ &Blick-->MM ---->
03        (.) ON the beat (0.5)& *(0.7)*
          -------------------->& *Blick-->Partitur*
04        &*!TE:! a:* <<höher werdend> da da de> ↓da:
          &Blick-->MM ------->(06)
           *bewegt linke Hand nach vorne*
05        (0.2) ~☼#!EH!~☼
                ~bewegt rechte Hand ruckartig am Ohr~
                 ☼zieht Augen zusammen☼
     abb          #Abb.84
06   D    (0.5) *☼!TE:!☼ a:* <<höher werdend> da da da>&
                 ☼zieht Augen zusammen☼        -------->&
                *bewegt linke Hand ruckartig nach vorne*
07        ¤↓da: (0.2) ~!EH!~
          ¤Blick-->Partitur ----->(10)
                      ~bewegt rechte Hand ruckartig am Ohr~
08        <<dim, acc> TE da da da da da da>
09        &°h: e:: gli ACCENTI (0.4) à trente-huit&
          &zeigt mit rechtem Zeigefinger nach rechts&
10        &fago:tti&¤ *~e vio:le
          --------->¤ *Blick-->MM rechts --->
          &zeigt mit ZF nach vorne&
                       ~zeigt mit ZF nach rechts~
11        &~(0.8) (mignon)~ (2.2) ¤(1.7)¤&*
          &dreht sich nach rechts ------>&*
           ~bewegt rechten Arm nach vorne~
                                  ¤bewegt Arme nach vorne¤
12        &(0.5)& *(0.6) ~¤trente-huit¤
          &dreht sich zum Dirigierpult&
                  *streckt Arme nach vorne ---->>
                         ~zeigt mit linkem ZF nach vorne ---->(14)
                          ¤Blick--->MM¤
13   H    &=♪((spielt 2 Töne))♪
     d    &blickt auf Partitur --->
14   D    (0.6)&~ ¤si=eh! ≈☼#(0.8)≈☼
          ---->&~ ¤Blick-->MM---->¤
                          ≈bewegt linke Hand ruckartig nach hinten≈
                           ☼weitet Augen☼
     abb                     #Abb.85
```

```
15   D    &(0.5) trente-huit! (2.5)
          &blickt auf Partitur --->>
16        ~trois (1.3)
          ~dirigiert ----->>
17   MM   ♪((beginnen ab T470 zu spielen))♪
```

In Z01 lokalisiert der Dirigent eine korrekturbedürftige Stelle (*correctable*) in der Partitur (*trente-huit*, stellvertretend für Takt 470), die – so wie die Stelle bei Takt 510 – während der vorherigen Spielphase geprobt wurde. Außerdem adressiert der Dirigent zwei Instrumentengruppen verbal (*les oboes et les cors*), gestisch (durch das Zeigen mit dem rechten Zeigefinger in die Richtung dieser Instrumente) und blicklich (durch den Blick zu den Instrumentengruppen, der sich mit Blicken auf die Partitur abwechselt). In Z02 wird die entsprechende Stelle ein weiteres Mal lokalisiert sowie durch eine die Spielweise betreffende Anweisung korrigiert (*la acciaccatura on the beat*). Während dieser Korrektur blickt der Dirigent in die Richtung der Oboen und der Hörner. In Z04–08 demonstriert der Dirigent die Stelle zusätzlich durch gesungene Silben (*te a da da de da eh*) und durch unterstützende Gestik (Bewegung des linken Arms nach vorne und Bewegung der rechten Hand am Ohr). Interessant ist, dass der Dirigent nicht nur den Vorschlag (*la acciaccatura*) der Oboen und Hörner singt (schwarz markiert in Abb. 83), sondern auch die damit verbundene Melodie des ersten Fagotts sowie der Bratschen (grau markiert in Abb. 83):

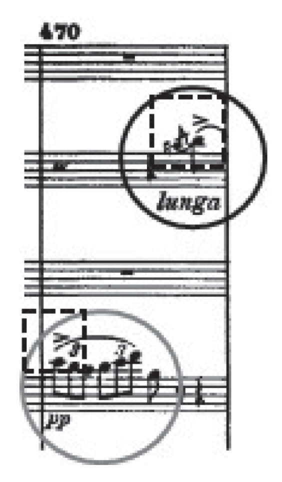


Abb. 83: Takt 470 in der Partitur – ‚la acciaccatura on the beat'.

Damit gibt er implizit zu verstehen, dass an dieser Stelle nicht nur die vorher adressierten Oboen und Hörner angesprochen sind, sondern auch das Fagott und

die Bratschen bzw. dass sich die Melodien dieser Instrumentengruppen ergänzen. In seinem Singen, seiner Gestik und seiner Mimik hebt der Dirigent noch weitere Aspekte hervor. Er übernimmt in der gesanglichen Demonstration in Z04 und Z05 die Betonungen aus der Partitur (gestrichelte Einrahmung in Abb. 83) auf dem ersten Ton der Stelle des Fagotts und der Bratschen (*!TE!*) sowie auf dem zweiten Ton der Stelle der Oboen und Hörner (*!EH!*). Die zweite Betonung verstärkt er durch eine Geste und einem Gesichtsausdruck, bei der er die rechte Hand am Ohr ruckartig bewegt und dabei die Augen zusammenzieht:



Abb. 84: Ruckartige Bewegung der rechten Hand am Ohr, zusammengezogene Augen.

Eine ähnliche Geste in der linken Hand (ruckartige Bewegung nach vorne) gepaart mit demselben Gesichtsausdruck (zusammengezogene Augen) kommt auch in Z06 bei der Silbe *!TE:!* zum Einsatz. Die ruckartige Bewegung der rechten Hand am Ohr aus Z05 verwendet der Dirigent auch in Z07 während der Artikulation der Silbe *!EH!*. Er *highlightet* in seiner gesanglich-gestisch-mimischen Demonstration also nicht nur musikalische Aspekte, die die Oboen und die Hörner betreffen, sondern auch andere Instrumente, die allerdings erst in Z10 (*fagotti e viole*) direkt angesprochen werden.

Dieses illustrative Akzentuieren wird in Z09 verbal zum Thema (*gli accenti*); gleichzeitig zeigt der Dirigent mit dem rechten Zeigefinger nach rechts und orientiert damit seine Aufmerksamkeit in eine andere Richtung. In Z10 adressiert er zwei neue Instrumentengruppen: Fagott und Viola. Während der Dirigent zuerst noch auf die Partitur blickt (bei *fagotti*), zeigt er mit dem rechten Zeigefinger nach vorne, zu den Fagottist:innen. Bei *e viole* blickt er nach rechts, in deren Richtung, und zeigt mit dem Zeigefinger in dieselbe Richtung. Der Dirigent illustriert hier also durch Gestik, verbales Adressieren und Blickrichtung, an wen seine Anweisung aus Z09 (*gli accenti à trente-huit*) gerichtet ist. In Z11 dreht er sich zusätzlich mit dem Oberkörper nach rechts zu den Bratschist:innen und veranschaulicht verbal (durch *mignon*) und gestisch (durch Armbewegungen nach vorne), wie die Stelle zu

spielen ist. In Z12 dreht er sich wieder zum Dirigierpult hin und gibt verbal (*trente-huit*) und gestisch (streckt Arme nach vorne) vorbereitende Zeichen für einen Wiedereinstieg in die Musik. Gleichzeitig kommt auch hier eine Zeigebewegung zum Einsatz: Der Dirigent zeigt mit dem linken Zeigefinger nach vorne, in die Richtung der Oboen, der Fagotte und der Hörner. Einer der Hornisten reagiert auf diese Zeigegeste des Dirigenten in Z13 musikalisch, indem er genau die vorher instruierte Stelle (*la acciaccatura on the beat*) spielt, ohne dass bereits wieder in die Musik eingestiegen wurde. Während dieser musikalischen Einlage blickt der Dirigent auf die Partitur. Nach einer kurzen Pause (0.6sec in Z14) ratifiziert er die Töne des Hornisten verbal (*sì eh!*), gestisch (durch eine ruckartige Bewegung der linken Hand nach hinten, die den Gesten in Z05, Z06 und Z07 ähnelt) sowie mimisch (durch ein Weiten der Augen):



Abb. 85: Körperliche Reaktion des Dirigenten auf musikalische Einlage eines Hornisten.

Mit einem erneuten Blick auf die Partitur in Z15 ist dieses kurze Intermezzo mit dem Hornisten abgeschlossen. Der Dirigent spezifiziert erneut die Einsatzstelle (*trente-huit* in Z15), zählt in Z16 ein (*trois*) und beginnt zu dirigieren. In Z17 beginnen die Musiker:innen ab Takt 470 (=Nummer 38) in der Partitur zu spielen.

In diesem letzten Abschnitt des Instruktionsclusters (Z12–Z17) initiiert der Dirigent eine Umsetzung der Instruktionen (*la acciaccatura on the beat, gli accenti mignon*), auf die der eine Hornist noch während der Unterbrechungsphase musikalisch antwortet (Z13), ohne vom Dirigenten explizit dazu aufgefordert zu werden. Dies verdeutlicht die konditionelle Relevanz zwischen Instruktion und Instruktionsumsetzung. Die unmittelbare Realisierung der korrektiven Instruktion(en) des Dirigenten ist erwartbar. Sie kann allerdings von diesem auf später verschoben werden, so etwa durch eine Projizierung wie *nous le farons* in Z14 im ersten Teil des Instruktionsclusters. Eine Frage, die in solchen Instruktionsclustern im Mittelpunkt steht, ist „now or not now" (Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013: 43): Kommt es zu einer unmittelbar anschließenden Umsetzung der Instruktionen oder wird diese

auf später verlegt? Im vorliegenden Beispiel wird nur ein Teil des Instruktionsclusters (die Stelle der Oboen, Fagotte, Hörner und Bratschen) im anschließenden Spielteil geprobt. Der Dirigent unterbricht die Musik noch bevor die Violinist:innen an ihre Stelle bei Takt 510 gelangen und instruiert ein weiteres Mal die Stelle bei Takt 470 (nicht mehr Teil des Transkripts). Die Anweisungen, die innerhalb eines Instruktionsclusters auftauchen, müssen demnach nicht alle im darauffolgenden musikalischen Part umgesetzt werden. Welche Teile davon geprobt werden, bestimmt der Dirigent.

Außerdem lässt sich an diesem Instruktionscluster beobachten, dass der Dirigent verbale Ausdrücke, Blicke und deiktische Zeigegesten koordiniert, um spezifische Instrumentengruppen zu adressieren. Innerhalb des Clusters an Instruktionen werden immer wieder neue Instrumentengruppen angesprochen und angewiesen. Zum Anweisen selbst verwendet der Dirigent eine Kombination aus verbalen korrektiven Instruktionen, Gestik, Mimik, Gesang, Proxemik und Blick. Durch Sprache beschreibt er, was er hören möchte; durch Singen, Gestik und Mimik illustriert er gestalthaft spezifische Spielweisen; durch Proxemik (vgl. z. B. die Drehung des Oberkörpers in bestimmte Richtungen) und Blickverhalten zeigt er an, wen er durch seine Anweisungen anspricht. All diese Modalitäten wirken so ineinander, dass sich innerhalb einer längeren Instruktionsphase – in Form eines Clusters – abgrenzbare Instruktionsteile hinsichtlich zu probender Stellen, zu probender Spielweisen und ausführender Instrumentengruppen herauskristallisieren.

6.4.14 Fazit: So wird in Orchesterproben instruiert

Aus den beobachteten Beispielen lässt sich schließen, dass Instruieren, Anweisen und Korrigieren die zentralen Aktivitäten in Orchesterproben sind. Instruktionen des/der Dirigent:in veröffentlichen und intersubjektivieren, was und wie die Musiker:innen in einer Aufführung spielen sollen. Teile des Was sind dabei immer von der Partitur vorgegeben, die an und für sich bereits instruktiven Gehalt besitzt. Das heißt, sowohl das, was gespielt wird, als auch das, was besprochen wird, orientiert sich an der Partitur. Der/die Dirigent:in kann das in der Partitur Geschriebene durch seine/ihre Anweisungen und Korrekturen abwandeln und/oder ergänzen; gleichzeitig sind seine/ihre Instruktionen immer an der Partitur ausgerichtet. Wir haben es demnach mit einer Überlagerung von Instruktionen zu tun:

a) Der instruktive Gehalt, der von der Partitur ausgeht;
b) die Instruktionen, Anweisungen und Korrekturen des/der Dirigent:in, die an das in der Partitur Geschriebene appellieren oder dieses auch modifizieren und/oder erweitern.

Solche Instruktionen können von unterschiedlicher Struktur sein. Sie können als IRE-Sequenzen, als Instruktionsketten (Bsp. 9), als Instruktionsleitern (Bsp. 10) oder als Instruktionscluster (Bsp. 12) auftreten. Dabei können sich auch innerhalb von Instruktionsketten, -leitern und -clustern IRE-Muster äußern. Insgesamt zeichnet sich die Interaktion in Proben durch die Aneinanderreihung von Instruktionsinitiierungen (*initiation*) durch den/die Dirigent:in, musikalischen Antworten (*response*) der Musiker:innen und Evaluierungen (*evaluation*) des/der Dirigent:in aus. Dabei können Evaluierungen entweder explizit positiv (durch verbale Ratifizierung), explizit negativ (durch erneute Korrektur der betreffenden Stelle) oder implizit positiv sein (durch Weiterspielen-Lassen). Optional wäre hier noch ein vierter Turn des/der Dirigent:in, der das Proben einer Stelle zu einem Abschluss bringt (etwa in Bsp. 9).

Instruktionen können außerdem von unterschiedlicher Art sein. Sie können sich als korrektive Instruktionen auf bereits Gespieltes beziehen und dieses retrospektiv korrigieren oder sie können als operative Instruktionen neue, prospektiv ausgerichtete Aspekte einführen. Die Instruktionen in den untersuchten Beispielen sind zumeist korrektiv, im Sinne von ‚so nicht, sondern so'. Dies äußert sich vor allem in den Kontrastpaaren (vgl. Bsp. 3, 5, 9 und 10), wo eine nicht gewünschte Spielweise einer präferierten gegenübergestellt wird. Die dispräferierte Version bezieht sich dabei auf das, was die Musiker:innen gespielt haben; durch die Veranschaulichung der gewünschten Version wird hingegen eine neue Spielweise projiziert. Außerdem haben auch operativ anmutende Instruktionen, etwa *c'est possible jouer un poco più lungo* in Bsp. 4, immer auch korrektiven Charakter, da sie implizit darauf Bezug nehmen, wie eine Stelle bereits gespielt wurde (hier etwa zu kurz). Als rein operative Instruktionen können die *on the fly*-Instruktionen (vgl. Bsp. 1, 9 und 10) gelten. Sie weisen während der Musik prospektiv an, wie eine unmittelbar bevorstehende Stelle gespielt werden soll. Allerdings können sie – wie etwa in Bsp. 10 – in Verbindung zu dem stehen, was in einer vorausgegangenen Besprechungsphase bereits instruiert wurde und damit sowohl rückblickend als auch vorausschauend wirken. Dasselbe gilt für das Mitsingen/Singdirigat (vgl. Bsp. 9): Wenn der/die Dirigent:in während der Musik das mitsingt/imitiert, was die Musiker:innen auf ihren Instrumenten spielen, so greift er:sie zum einen rückblickend die Instruktion aus einer vorherigen Besprechungsphase auf – im Sinne von ‚das ist das, was ich vorher bereits instruiert habe' – und vermittelt zum anderen vorausblickend zwischen seiner/ihrer eigenen musikalischen Vorstellung und jener der Musiker:innen. Das heißt, das Mitsingen überprüft, ob die Instruktion korrekt umgesetzt wird, und gestaltet gleichzeitig die Musik mit.

Eine weitere Besonderheit von Instruktionen in Orchesterproben besteht in ihrer unterschiedlichen Realisierung. Auf verbaler Ebene kommen dabei Sprache und Singen (und gleichzeitig auch Prosodie) zum Einsatz, auf nonverbaler Ebene

spielen Gestik, Blick, Körperhaltung und Mimik eine Rolle. Instruktionen zeichnen sich durch das Ineinanderwirken verschiedener Modalitäten (oder semiotischer Ressourcen) aus und sind damit inhärent multimodal. In keinem der oben untersuchten Beispiele wird nur eine Modalität alleine verwendet, sondern es werden immer mehrere modale Ressourcen als komplexe multimodale Gestalten kombiniert, um zu instruieren. Auffallend sind auch jene Instruktionen, die verbal eingeleitet und gesanglich-gestisch als syntaktisch-körperliche Gestalten vervollständigt werden (vgl. Bsp. 6). Dabei demonstrieren Gesang und Gestik das zu Vermittelnde, Sprache dient als Rahmenhinweis. Den unterschiedlichen Modalitäten kommen demnach verschiedene Funktionen zu:

a) Sprache ist analytisch beschreibend;
b) Singen ist holistisch darstellend;
c) Gestik ist illustrierend und ikonisch nachahmend;
d) der Blick lenkt die Aufmerksamkeit fokussierend auf ein bestimmtes Objekt (etwa die Partitur) oder adressierend auf eine bestimmte Instrumentengruppe;
e) Mimik äußert sich Gefühle/Emotionen/Absichten betreffend;
f) Prosodie agiert hervorhebend;
g) die Körperhaltung wirkt adressierend oder einen Interaktionsraum etablierend.

All diese semiotischen Ressourcen tragen ihren Teil zum Instruieren in Orchesterproben bei. Dabei können bestimmte Ressourcen auch ganz gezielt für spezifische, für die Orchesterprobe bezeichnende Praktiken eingesetzt werden, etwa die Positionierung des (Ober-)Körpers und die Orientierung des Blicks in eine bestimmte Richtung für die Herstellung eines Interaktionsraums oder eines spezifischen Teilnehmer:innen-Formats. Singen, Gestik und Prosodie werden verwendet, um das hervorzuheben, was wichtig ist, im Sinne eines *Highlighting* (Goodwin 1994). Mit Sprache wird häufig auf geteiltes Wissen (*common ground*) verwiesen, Anweisungen werden wiederholt wiedergegeben oder auch durch Höflichkeitspartikeln, Erklärungen/Accounts, unpersönliche Formulierungen (z. B. Infinitivkonstruktionen) usw. abgeschwächt. Es kann festgehalten werden, dass Sprache in der Orchesterprobe das zentrale Mittel darstellt, um zu instruieren und zu korrigieren. Allerdings stößt diese semiotische Ressource auch an ihre Grenzen und lässt so Platz für andere Modalitäten, die z. B. ein Konzept wie *long* in Bsp. 7 besser vermitteln/darstellen können. Allen voran stehen gesanglich-gestische Demonstrationen, die als Ersatzhandlung für das Spielen eines Instruments gelten können und damit sehr nahe an das herankommen, was die Musiker:innen auf/mit ihren Instrumenten machen.

6.5 Evaluierungen

6.5.1 Was sind Evaluierungen?

Evaluierungen oder Evaluationen werden in konversations- und gesprächsanalytischen Studien in Bewertungen (*assessments*) und Komplimente (*compliments*) eingeteilt. Dabei werden Assessments als solche Handlungen beschrieben, die dafür eingesetzt werden, um Personen, Objekte oder Ereignisse zu evaluieren (vgl. Pomerantz 1984; Goodwin/Goodwin 1987, 1992). Goodwin & Goodwin (1992: 162) beobachten, dass Bewertungen in syntaktischer Hinsicht zumeist dem Schema „[it] + [copula] + [adverbial intensifier] + [assessment term]“ folgen, z. B. „it was so good“. Daneben werden Assessments auch als „multidimensional actions“ (Koole 2013: 46) bezeichnet, denen drei verschiedene Dimensionen inhärent sind. Die erste Dimension betrifft die Achse positiv–negativ, d. h., das bewertete Objekt wird auf einer Skala zwischen positiv und negativ bewertet. Die zweite Dimension hat mit dem Wert oder dem Ausmaß (*value*) einer Bewertung zu tun: Der/die Sprecher:in kann entweder das/die gesamte zu beurteilende Objekt/Handlung oder nur einen Teil davon in seine/ihre Bewertung mit einschließen. Die dritte Dimension bezieht sich auf das bewertete Objekt an und für sich („the assessed referent“ nach Pomerantz 1984: 57). Dieses Objekt kann beispielsweise in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion die Antwort sein, die ein/e Schüler:in auf die Frage des/der Lehrer:in gibt, oder es können auch Verstehensprozesse bewertet werden (vgl. „knowing“, „understanding“ und „doing“ bei Koole 2012: 49).[254]

Während Assessments positiv oder negativ sein können, gelten Komplimente grundsätzlich als positiv. Ein Kompliment ist ein „speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than the speaker, usually the person addressed, for some ‚good‘ (possession, characteristic, skill, etc.) which is positively valued by the speaker and the hearer“ (Holmes 1988: 446). Demnach können Komplimente als eine bestimmte Art von Bewertungen aufgefasst werden, die sich auf eine/n in der Interaktion anwesende/n Ko-Teilnehmer:in beziehen. Auf syntaktischer Ebene werden sie nach dem Schema „[you] + [are] + [(highly) positive ADJ/NP]“ (Keisanen/Kärkkäinen 2014: 653) realisiert, z. B. „you will make the perfect manager“ (Keisanen/Kärkkäinen 2014: 655). Komplimente tauchen zumeist in sequenz-initiie-

254 Für die Evaluierung von „doing“ führt Koole (2012) ein Beispiel an, in dem der Lehrer eine Schülerin nach der Nennung eines bestimmten Punktes in einem Koordinatensystem korrigiert. In dieser Korrektur verwendet er den Tag „right?“ und stellt damit die korrekte Antwort als bekannt dar. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerin die richtige Antwort kennt („knowing“) und auch versteht, was sie machen soll („understanding“), allerdings scheitert sie in der Anwendung („doing.“).

render Position auf (*first pair part*), eine Reaktion des/der Interaktionspartner:in in einem zweiten Paarteil (*second pair part*) wird damit konditionell relevant. Pomerantz (1978) stellt hinsichtlich dieser Reaktionen fest, dass der/die Hörer:in in einem Konflikt zwischen Akzeptieren des Kompliments und Vermeiden von Eigenlob steht. Er:sie entscheidet sich öfter für die Ablehnung oder das Herunterspielen (*disagreement*) eines Kompliments. Allerdings beobachten Jager et al. (2015) in ihrer Studie zu Komplimenten in psychotherapeutischen Sitzungen, dass lobenden, bestätigenden Aussagen von Therapeut:innen häufig Akzeptanz (*agreement*) seitens der Patient:innen entgegengebracht wird.

6.5.2 I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)-Sequenzen

Wir haben bereits im Kapitel zu Instruktionen (Kap. 6.4) beobachtet, dass Evaluierungen in Orchesterproben innerhalb von sequenziell organisierten IRE-Sequenzen auftreten: Der/die Dirigent:in initiiert eine Anweisung (*initiation*), die Musiker:innen antworten musikalisch darauf (*response*), der/die Dirigent:in beurteilt (positiv oder negativ) die musikalische Darbietung (*evaluation*). Diese IRE-Sequenzen haben ihren Ursprung in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion, wo sie umfassend untersucht wurden (vgl. Sinclair/Coulthard 1975;[255] McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2000, 2004; Hellermann 2003; Seedhouse 2004). Hinsichtlich der Evaluierung innerhalb solcher Sequenzen hat der/die Lehrer:in unterschiedliche Möglichkeiten. Er:sie kann explizite Beurteilungen aussprechen, z. B. durch Bejahung (*ja*, *yes*), durch eine positive Bewertung (*gut*, *good*) oder auch durch die Wiederholung der Antwort des/der Schüler:in.[256] Daneben können implizite Evaluierungen durch den Start einer neuen Aktivität oder durch das Weiterführen der Instruktionstätigkeit (z. B. mit einer neuen IRE-Sequenz) hervorgerufen werden. IRE-Zyklen werden neben schulischen Settings auch in anderen Experten-Laien-Interaktionssituationen nachgewiesen: während archäologischer Ausgrabungen (Goodwin 1994), chirurgischer Eingriffe (Mondada 2003b; Zemel et al. 2008; Koschmann et al. 2011), zahnärztlicher Praxis (Hindmarsh/Reynolds/Dunne 2011), im Pilotentraining (Koskela/Arminen 2012) und im Musikunterricht (Nishizaka 2006). In diesen Studien liegt der Fokus auf der sozialen Organisation von Training/Übung/Probieren sowie auf dem körperlich-multimodalen Charakter von Lehren und Lernen. Hier kann sich auch die Orchesterprobe einord-

255 Sinclair & Coulthard (1975) verwenden den Begriff „IRF“ (*initiation-response-feedback*) für solche sequenziellen Strukturen.

256 Dahingegen stellen Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) fest, dass in Alltagsgesprächen Wiederholungen des vorausgehenden Turns (oder auch von Teilen davon) die am meisten verwendete Praxis sind, um anzuzeigen, wo ein Problem (*trouble source*) liegt.

nen, in der die Interaktion zwar zwischen Expert:innen abläuft, allerdings ebenfalls gemeinsames Probieren und Musikmachen im Mittelpunkt steht. Das Musikmachen kann sowohl sprachlich als auch durch Zuhilfenahme von anderen semiotischen Ressourcen (etwa Gestik, Mimik, Singen) korrigiert und evaluiert werden.

6.5.3 Evaluierungen in Orchesterproben

Im Kapitel zu Instruktionen (Kap. 6.4) haben wir festgestellt, dass Orchesterproben aus einer Aneinanderreihung von IRE-Sequenzen bestehen, deren *third turn position* durch Evaluierungen besetzt ist. Diese Evaluierungen fallen dabei häufig mit der Unterbrechung der Musik zusammen:[257] Evaluatoren wie *ja*, *yes*, *okay* usw. werden als *verbal cues* eingesetzt, um die Musik zu einem Abbruch zu bringen. Daneben können auch gestisch-evaluative Elemente wie Klatschen oder ein Strecken der Daumen nach oben verwendet werden, um eine Transition zwischen Musik und Besprechung einzuleiten. Evaluationen fungieren hier als Gliederungssignale, sie markieren den Übergang zwischen einem Spiel- und einem Besprechungsteil. Solche *Pseudoevaluationen* werden realisiert, um die Störung, die durch die Unterbrechung hervorgerufen wird, zu kompensieren. Da Unterbrechungen face-bedrohend für das positive Face der Musiker:innen sind, wird hier mit positiver Höflichkeit in Form von Ratifizierungen des Gespielten gegengesteuert.

Evaluationen in Orchesterproben zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass nicht immer eindeutig nachvollziehbar ist, worauf sie sich beziehen. Sie können das soeben Gespielte oder auch vorher Gespieltes positiv oder negativ bewerten, an bestimmte Instrumentengruppen oder auch nur einzelne Musiker:innen gerichtet sein.[258] Diese Beobachtung kann auf die Doppelfunktion von Evaluierungen zurückgeführt werden: Sie bewerten nicht nur, sondern haben als Gliederungselemente außerdem transitorischen Charakter. Dadurch wird ihnen weniger Wert als Evaluationen zugeschrieben, was wiederum dazu führt, dass ihr Bezug nicht eindeutig definiert werden kann.

Im Folgenden sollen sowohl positive als auch negative Evaluierungstätigkeiten hinsichtlich ihrer expliziten und impliziten Realisierung in Orchesterproben untersucht werden. Der Fokus liegt dabei zum einen auf den Stellen/Orten, an denen Evaluationen vorkommen; zum anderen sollen für die Orchesterprobe spezifische Evaluationsformate gefiltert werden.

257 Vgl. auch das Kapitel zu Unterbrechungen (Kap. 6.1).
258 Allerdings hält Weeks (1996) in seiner Studie zu Reparatursequenzen in Orchesterproben fest, dass Dirigent:innen in ihren Evaluierungstätigkeiten häufig ein spezifisches Element aus der musikalisch vorausgehenden Performance aussuchen, das sie bewerten.

6.5.4 Pseudoevaluierungen für die Unterbrechung der Musik

Bevor wir uns den *eigentlichen* Evaluierungen widmen, sollen zuerst drei Beispiele für Pseudoevaluationen betrachtet werden, um sie genauer gegenüber spezifischen Evaluierungen abzugrenzen.[259] Die ersten beiden Beispiele stammen aus Proben des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* mit dem Dirigenten Antony Hermus; das dritte Beispiel ist einer Probe des *Orchestre de Paris* mit dem Dirigenten Gianandrea Noseda entnommen. Beide Dirigenten verwenden unterschiedliche (verbale und nonverbale) Evaluatoren, um den Übergang zwischen einem Spiel- und einem Besprechungsteil anzuzeigen.

Beispiel 1

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

09:58-10:01.4

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D    &*%YES!& ~(.) <<f> very good~ very good>
     d    &hört auf zu dirigieren&
           *blickt auf Partitur -------->>
                   ~winkt ab -------->~
     mm     %♪((spielen))♪--------------->
02   D    (0.5) c'est possible% le quatrième après CÉ
     mm   ------------------->%
```

In diesem Beispiel setzt der Dirigent in Z01 zwei unterschiedliche verbale Evaluierungsmarker ein, um die Musik zu unterbrechen: *yes* und *very good.* Um eine Unterbrechung der Musik anzuzeigen, verwendet der Dirigent außerdem gestische und blickliche Zeichen (ebenfalls in Z01): Er hört auf zu dirigieren, winkt ab und wendet seinen Blick der Partitur zu. In Z02 geht der Dirigent in eine Instruktion über, die er durch den abgeschwächten Ausdruck *c'est possible* einleitet und durch eine Lokalisierung weiterführt (*le quatrième après CÉ*).

Beide Marker, sowohl *yes* als auch *very good*, haben in diesem Beispiel zweierlei Funktion: Sie markieren den Übergang von Performance zu Besprechung und ratifizieren gleichzeitig das Gespielte. Der Ausdruck *yes* hat dabei mehr diskurs-

259 Die verbalen und körperlichen (Pseudo-)Evaluierungen sind in den Transkripten in diesem Abschnitt fettgedruckt hervorgehoben.

markierenden Charakter, da er die Spielsequenz zu einem Abschluss bringt und eine bevorstehende Besprechungsphase ankündigt; der Evaluator *very good* drückt eine positive Bewertung aus. Dabei wird nicht klar, auf welchen Teil des Gespielten sich die beiden Evaluatoren beziehen: auf die gesamte musikalische Sequenz ab der vorherigen Unterbrechung oder auf den Teil, auf den die in Z02 eingeleitete Anweisung des Dirigenten verweist (*le quatrième après CÉ*). Eine explizite Zuordnung bleibt hier aus, die beiden Ausdrücke stehen mehr im Dienst einer Unterbrechung als einer Evaluierung. Ähnliches lässt sich im nächsten Beispiel beobachten, allerdings verwendet der Dirigent einen stärkeren Evaluierungsmarker, den er wiederholt äußert.

Beispiel 2

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_2_11052016, Kamera Dirigent, 0003

22:18-22:25

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D    &*%(0.5)& beautiful! beautiful beautiful
     d    &hört auf zu dirigieren&
           *blickt auf Partitur -------->
     mm     %♪((spielen))♪-------------->
02   D    (0.5)* &(0.3) EH:M (.) c'est possible ehm ÇA!%
     d    ---->* &Blick-->Orchester --------->>
     mm                                       ------>%
03        (0.5) qua- eh (.) PLUS DOUX que le début
```

Wie in Bsp. 1 kommen auch in diesem Beispiel Evaluierungen zum Einsatz, um eine Unterbrechung der Musik anzuzeigen. Während der Dirigent in Bsp. 1 mit den Ausdrücken *yes* und *very good* evaluiert (und unterbricht), gebraucht er hier den stärkeren Evaluator *beautiful*, den er dreimalig realisiert. Damit und auch durch die prosodische Markierung (vgl. das Ausrufezeichen im Transkript) verleiht er seiner positiven Bewertung mehr Ausdruck, auch wenn – wie in Bsp. 1 – eine spezifische Referenz der Evaluation ausbleibt. Der Dirigent geht in Z02 und Z03 in eine Instruktion über (*c'est possible ehm ça plus doux que le début*), ohne weiter auszuführen, worauf genau seine Evaluation (*beautiful*) abzielt: etwa auf unmittelbar vorher Gespieltes oder auf eine weiter zurückliegende musikalische Sequenz.

Auffallend ist in beiden Beispielen, dass an die positiven Evaluationen bzw. Komplimente für die Performance eine Kritik in Form einer Instruktion anschließt. Komplimente werden vor Instruktionen oder Korrekturen eingesetzt, um diese

bzw. ihre Face-Bedrohung für das positive Face der Musiker:innen abzuschwächen (vgl. „mitigate upcoming criticism" bei Reed/Szczepek Reed 2013: 328). Sie bewerten demnach rückwirkend das Gespielte (retrospektiv) und projizieren gleichzeitig eine bevorstehende anweisende und/oder korrigierende Sequenz (prospektiv). Auch im nächsten Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de Paris* ist eine ähnliche Vorgehensweise beobachtbar: 1) positive Evaluation, 2) korrektive Instruktion.

Beispiel 3

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0007

15:56-16:00.5

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D    %&*~(1.0)~*& ¤☼(0.5) molto bene! (0.2) molto bene!¤
     d     &dirigiert& ¤streckt rechten Daumen nach oben  -->¤
            *Blick-->MM links*
             ~nickt~    ☼blickt auf Partitur ------->>
     mm   %♪((spielen))♪------------------->
02   D    (0.8)% SOLO UNA COSA!
     mm   ---->%
```

In diesem Beispiel verwendet der Dirigent in Z01 zuerst einen gestischen Marker (das Nicken) und dann wiederholt einen verbalen Evaluierungsmarker (*molto bene*), um die Musik zu unterbrechen. Während des Nickens dirigiert der Dirigent noch, dann streckt er ausgehend von seiner Dirigierbewegung den rechten Daumen nach oben, was auch gleichzeitig das Ende seines Dirigats bedeutet. Dieses Evaluieren steht im Gegensatz zu dem, was in Z02 folgt; dort setzt der Dirigent zu einer korrektiven Anweisung an (*solo una cosa*). Das heißt, an ein Kompliment (positiv) in Z01 schließt eine Kritik (negativ) in Z02 an, im Sinne von ‚so, wie ihr gespielt habt, war es sehr gut, aber da gibt es noch etwas zu korrigieren'.

Auch in diesem Beispiel richtet der Dirigent seine Evaluierungstätigkeiten an keinem spezifischen Objekt oder Referenten aus, sondern setzt sie – als Pseudoevaluation – zur Herbeiführung einer Unterbrechung ein. Nach der Beobachtung dieser drei unspezifischen Pseudoevaluationen (Bsp. 1, 2 und 3) zeigt das folgende Beispiel, dass Evaluierungen auch auf einen spezifischen Referenten bezogen sein können.

6.5.5 Spezifische positive Evaluierungen

Im nächsten Beispiel, das aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* entnommen ist, evaluiert der Dirigent Arvo Volmer durch entsprechende sprachliche Ausdrücke und durch Gestik das Spielen einer spezifischen Instrumentengruppe als positiv.

Beispiel 4

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004

03:28-03:37

01   D    io credo eh::: questa m: eh:::m:: (0.6)
02        GAVOTTE di:: di: FIATI eh:: PRIMA (0.5) fantastico!
03        =solisti: &*#(0.5)* MOLTO buono
                    &geöffnete Handflächen berühren sich --->>
                     *verneigt sich*
     abb              #Abb.86
```

Der Dirigent leitet in Z01 seine Evaluierung durch den Ausdruck *io credo* ein und stellt sich damit als „principal“ (oder „originator“) der Aussage dar (Goffman 1979: 17). Bei ihm liegt die Verantwortung für „having wilfully taken up the position to which the meaning of the utterance attests“ (Goffman 1986: 517). Ebenfalls in Z01 verwendet der Dirigent den Demonstrativdeterminanten *questa* und verortet damit das musikalische Objekt, mit dem dieser in Verbindung steht (*gavotte*[260] in Z02), in einem Verweisraum (die stattfindende Probe). In Z02 evaluiert der Dirigent die eben gespielte Gavotte der Holzbläser:innen (*fiati*) als positiv durch den Ausdruck *fantastico*. Diese positive Bewertung bezieht sich dabei mehr auf die Gavotte als musikalisches Objekt als auf die Musiker:innen selbst (*gavotte di fiati prima fantastico*). Im Gegensatz dazu adressiert der Dirigent in Z03 spezifisch die Solist:innen (*solisti*) und richtet die darauffolgende Evaluation (*MOLTO buono*, mit Betonung auf *molto*) direkt an sie. Dieses verbale Kompliment begleitet er durch eine bestätigende Geste:

260 Eine Gavotte ist ein historischer Gesellschaftstanz im geraden Allabreve-Takt. Charakteristisch für die Gavotte sind ihr munteres und lebhaftes Wesen, ein meist halbtaktiger Auftakt sowie ihre Zusammensetzung aus zwei Teilen, die beide wiederholt werden.



Abb. 86: Bestätigende Geste des Dirigenten.

Der Dirigent führt die Handflächen vor seiner Brust zusammen und verneigt sich dabei leicht. Die Geste zeigt Respekt vor der dargebotenen Performance und hebt die Leistung der Musiker:innen zusätzlich hervor.

In diesem Beispiel kommen gleich zwei spezifische positive Evaluierungen vor, die sich auf die musikalische Performance von bestimmten Musiker:innen beziehen. Im Vergleich zu den unspezifischen Evaluationen in den vorigen Beispielen (Bsp. 1–3) ergibt sich damit im Umkehrschluss, dass, wenn eine Evaluierung nicht spezifisch ist, sie sich auf alles bezieht, was vorher musikalisch performt wurde (ab der letzten Unterbrechungsphase). Auch im nächsten Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de Paris* setzt der Dirigent eine spezifische explizite Evaluierung ein, um eine Instrumentengruppe und ihr Spielen positiv zu beurteilen. Außerdem wiederholt der Dirigent durch Singen bestätigend das vorher Gespielte und evaluiert damit in einem zweiten Moment auf implizite Art und Weise.

Beispiel 5

Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0007

07:56-08:03.5

01 D <<f> **tromboni**! (.) **MO:LTO &BENE**!>
&blickt auf Partitur ----->(03)
02 (0.5) <<h, f> ***JA:::M***>
03 <<tiefer werdend, dim> ***PA PA:M***& *****PA PA::M PA PA***>
------>& *Blick-->MM rechts hinten ---->>
04 (0.2) les derniers DEUX notes *PA PA:M* (.) i:n diminuendo!

In Z01 adressiert der Dirigent eine bestimmte Instrumentengruppe durch den Ausdruck *tromboni* (Posaunen) und evaluiert sie/ihr Spielen anschließend positiv (*molto bene*). Dabei äußert er diese positive Bewertung laut (vgl. das *forte* im Transkript) und betont sie außerdem (vgl. die Großbuchstaben im Transkript). Diese Hervorhebung wird auch in der anschließenden gesanglichen Demonstration weitergeführt (Z02 und Z03), in der der Dirigent eine gespielte Stelle der Posaunen wiederholt (*JA:::M PA PA:M PA PA::M PA PA*):



Abb. 87: Auszug aus der Partitur – Stelle der Posaunen.

Der Dirigent singt die erste Note hoch und lang, bei den folgenden Noten wird er tiefer und leiser. Damit singt er die Melodie nach, so wie sie in der Partitur steht, inklusive Notenlängen und Dynamik (von einem *fortissimo* in ein *diminuendo*). Diese vokale Wiederaufnahme des Gespielten ist vergleichbar mit einer Wiederholung der Antwort eines/einer Schüler:in durch den/die Lehrer:in. Durch die Wiederholung bzw. das Nachsingen in Z02 und Z03 ratifiziert der Dirigent nach seiner verbalen Evaluierung in Z01 das Gespielte ein weiteres Mal, diesmal gesanglich.[261] Allerdings weist dieses Nachsingen auch prospektive Merkmale auf, denn der Dirigent baut in seine gesangliche Demonstration ein *diminuendo* ein, das er in Z04 thematisiert bzw. instruiert (*les derniers deux notes pa pam in diminuendo*). Diese gesangliche Demonstration verbindet damit ein Nach- und ein Vorsingen: Der Dirigent singt das nach, was die Posaunist:innen an der Stelle gespielt haben und baut gleichzeitig einen neuen Aspekt ein, den er darauffolgend instruiert. Durch dieses *quoting* (vgl. Keevallik 2010) können bestimmte Aspekte hervorgehoben werden und die Instruierten können hören, was sie richtig oder falsch gemacht haben: „[…] quotes enable participants to experience what it is like to perceive the things depicted." (Keevallik 2010: 415; vgl. auch Clark/Gerrig 1990: 765)

261 Vgl. auch Tolins (2013: 52), der für quoting in musikalischen Settings feststellt, dass „[it] allows for the speaker to simultaneously pinpoint the point in the music under assessment while also conveying the assessment itself."

Wir haben beobachtet, dass Evaluierungen in Orchesterproben am Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsphasen (Bsp. 1, 2 und 3) und innerhalb von Instruktionssequenzen (Bsp. 4 und 5) auftreten können. Dabei werden sowohl sprachliche als auch gestische und gesangliche Elemente miteinander in Einklang gebracht. Möglich ist außerdem ein Nachsingen (*quoting*) als positive Evaluation von vorher Gespieltem. Auch im nächsten Beispiel aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* singt der Dirigent Arvo Volmer einen Teil der vorherigen musikalischen Performance nach und verwendet dabei eine ganz bestimmte Gestik, sodass sich das Nachsingen fast schon zu einem Nachmachen entwickelt.

Beispiel 6

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004

16:34.7-16:43

01   D    &è un buon effecto
          &blickt nach links ------>(04)
02        =<<höher werdend> *#ta ga ta ga ta ga ta ga ta !GAM!
                            *streicht mit Taktstock über linken
                            ausgestreckten Zeigefinger ------->
     abb                     #Abb.88
03   D    <<cresc> di:::> ta ta ga (.) !DA:! xxx*
                                       -------->*
04        è BUON effetto!& *(0.3) °H: ma::* ~!CALMO! (0.3)
          -------------->& *blickt auf Partitur*
                                            ~Blick-->MM links ---->>
```

In diesem Beispiel fügt der Dirigent sein Nachsingen (Z02 und Z03) in einen verbalen Rahmen ein (*è un buon effecto* in Z01 und *è buon effetto* in Z04). In Z01 leitet der Dirigent seine gesanglich-gestische Demonstration damit ein, dass er auf das Wie verweist (*è un buon efecto*), das Was kommuniziert er allerdings erst in seinem Singen. Das Singen in Z02 und Z03 dient zum einen der Lokalisierung der Stelle, auf die der in Z01 angesprochene Effekt zutrifft, zum anderen fungiert es in Form einer Wiederholung als Ratifizierung des Gespielten. Durch den Blick nach links adressiert der Dirigent die Musiker:innen, die links von ihm sitzen: die Violinist:innen. Während des Singens streicht der Dirigent mit dem Taktstock über den linken ausgestreckten Zeigefinger:



Abb. 88: Streichbewegung des Taktstocks über linken ausgestreckten Zeigefinger.

Diese Geste erinnert stark an die Bogenführung der Streicher:innen. Der Dirigent singt damit die Stelle nicht nur nach, sondern imitiert das Spielen eines Streichinstruments. Er ahmt – fast schon in Form eines direkten Zitats – das nach, was die Violinist:innen gespielt haben. Die verbalen Beschreibungen dienen dabei als Rahmenhinweis für die gesanglich-gestische Demonstration. Letztere erfüllt eine Funktion, für die Sprache allein nicht ausreichen würde: „Demonstrations depict their referents – what is being demonstrated – whereas descriptions do not.“ (Clark/Gerrig 1990: 764)

Auch im nächsten Beispiel kommen solche Demonstrationen vor, allerdings nicht mehr als positive, sondern stärker als negative Evaluationen. Der Dirigent verwirklicht ein gesanglich-gestisches Kontrastpaar, um ein Problem (*trouble source*) anzuzeigen. Im anschließenden Spielteil evaluiert er das Gespielte positiv während der Musik.

6.5.6 Negative Evaluierung innerhalb eines Kontrastpaares und positive Evaluierung während der Musik

Im folgenden Beispiel evaluiert der Dirigent die vorherige musikalische Darbietung der Musiker:innen innerhalb eines Kontrastpaars, indem er eine nicht gewünschte (falsche) und eine gewünschte (richtige) Version gegenüberstellt. Die Evaluierung erfolgt implizit durch einen Wechsel im Footing und durch eine Korrektur.

Beispiel 7

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002
```

01:12-01:26

```
01   D    on on on SENT
02        &<<höher werdend> ta:::m& *<<acc> TA TA TI>>*
          &hält Hände auf Brusthöhe&
                                    *bewegt rechten Arm ruckartig nach
                                    vorne*
03        °H <<höher werdend> &ta:::& *~ta:: ta:: ti:~*> oui?
                              &hält Hände auf Brusthöhe&
                                      *bewegt Oberkörper langsam nach vorne*
                                       ~bewegt Arme nach vorne~
04        &(0.5) LAY back!&
          &bewegt Oberkörper nach hinten&
05        &(0.6) A:H!& *(1.0)* ~(1.0)~
          &bewegt Arme nach außen&
                       *bewegt Arme nach oben*
                               ~bewegt Arme nach unten~
06   MM   [♪((spielen 2.7‘‘))♪]
07   D    [((dirigiert))     ]
08   MM   [♪((spielen 1.3‘‘))          ♪]
09   D    [<<ff> &that’s it! (0.2) YES:!>]
                 &dirigiert ----------->>
```

In Z01 leitet der Dirigent einen Interaktionsbeitrag verbal ein (*on sent*), durch den er spiegelt, was man bzw. er in der vorherigen Spielphase gehört hat. Durch den verbalen Frame *on sent* markiert er seinen Höreindruck. Dadurch kommt es auch zu einem Wechsel im *footing* (vgl. Goffman 1981): Durch *on sent* zeigt der Dirigent an, dass das Folgende als Zitat zu verstehen ist. Dadurch werden die Musiker:innen im nachgesungenen Teil zu Autor:innen (vgl. Goffman 1979: 17), da ja sie es waren, die gespielt haben.

Die beiden gesanglich-gestischen Demonstrationen in Z02 (*ta:::m TA TA TI*) und Z03 (*ta::: ta:: ta:: ti:*) deuten ein Kontrastpaar an, bestehend aus einer nachgesungenen Variante als negativem Paarteil und einer vorgesungenen Variante als positivem Paarteil, jeweils zu derselben Partiturstelle. Durch ein *accelerando* und eine Betonung in den letzten drei Silben der Demonstration in Z02 (*TA TA TI*) veranschaulicht der Dirigent, dass die Musiker:innen zu schnell und nicht sehr rhythmisch gespielt haben. Dieses Nachsingen erfüllt hier eine evaluierende und vermittelnde Funktion: Der Dirigent evaluiert das Gespielte negativ und vermittelt, was er vom Gehörten nicht mehr oder anders hören möchte. Nach einem kurzen Einatmen in Z03 singt der Dirigent die Version vor, die er gerne hören möchte (ebenfalls in Z03). Dabei betont er die Silben nicht mehr und zieht sie in die Länge (*ta::: ta:: ta:: ti:*) – im Gegensatz zur Version in Z02. Außerdem verwendet er zwei unterschiedliche Gesten: In Z02 bewegt er den rechten Arm ruckartig nach vorne, in Z03 bewegt er den Oberkörper (und die Arme) langsam nach vorne. Der Dirigent

ahmt durch beide Gesten eine Vorwärtsbewegung nach, allerdings das erste Mal ruckartig, das zweite Mal langsamer. Durch diese divergierende Gestik und auch durch das Singen wird der Unterschied zwischen den beiden Versionen derselben Stelle in der Partitur hervorgehoben.

In Z04 fasst der Dirigent das soeben Gesungene und gestisch Veranschaulichte nochmals zusammen, und zwar verbal durch die Anweisung *lay back* – in Verbindung mit einer entsprechenden Gestik (Oberkörperbewegung nach hinten). In Z05 gibt der Dirigent den Musiker:innen gestisch (vgl. die Bewegungen der Arme nach außen, oben und unten) einen Einsatz für die Musik, in Z06 beginnen die Musiker:innen zu spielen. In Z09 evaluiert der Dirigent positiv simultan zur Musik (*that's it*, *yes*) und zeigt damit an, dass die Musiker:innen nun verstanden haben, was er hören möchte; dafür werden sie gelobt.

In diesem Beispiel kommt es zu einer impliziten negativen Evaluierung in einer Besprechungsphase und zu einer expliziten positiven Evaluierung während einer Spielphase. Die Evaluierungen sind in eine IRE-Sequenz eingebettet: In Z01 initiiert der Dirigent eine Instruktion (*initiation*), die er durch ein Kontrastpaar bis Z04 weiterführt, in Z06 und Z08 findet die musikalische Umsetzung (*response*) durch das Orchester statt. In Z09 evaluiert der Dirigent (*evaluation*) das Gespielte positiv simultan zur Musik. Im Gegensatz dazu kommt es im nächsten Beispiel zu einer explizit negativen Evaluierung der Musik durch den Ausdruck *no*.

6.5.7 Explizite verbale negative Evaluierung

Das folgende Beispiel stammt aus einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen*, in dem der Dirigent Antony Hermus die Musik explizit negativ bewertet.

Beispiel 8

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

18:17-18:21

01   MM   [♪((spielen 1.0‘‘))♪]
02   D    [&(0.5)& *~#AH!~*   ]
           &bewegt Taktstock nach hinten&
                   *bewegt Taktstock ruckartig nach vorne*
                    ~zieht Augen zusammen~
     abb             #Abb.89
```

```
03   D    %&no!& (0.2) *<<acc, f> no no no no no no>
     d     &hört auf zu dirigieren&
                       *streckt Arme nach vorne -->>
     mm   %♪((spielen))♪ --------->>
04   D    (0.2) no (0.2) c'est (.) !PLUS! plus plus!
```

In diesem Beispiel vermittelt der Dirigent während eines Spielparts durch sein Dirigat eine bestimmte Spielweise. In Z02, während die Musiker:innen spielen, bewegt er zuerst seinen Taktstock nach hinten und dann ruckartig nach vorne, dabei zieht er die Augen zusammen:



Abb. 89: Ruckartige Nach-vorne-Bewegung des Taktstocks.

Unmittelbar danach bricht der Dirigent die Musik durch ein mehrmals geäußertes *no* in Z03 ab, er hört auf zu dirigieren und streckt beide Arme nach vorne. In Z04 führt er seinen Instruktionsbeitrag weiter, indem er auf ein Mehr (*c'est plus*) verweist, ohne allerdings zu spezifizieren, worauf sich dieses Mehr bezieht (etwa Dynamik, Artikulation usw.).

Anders als in vergleichbaren Settings ist es in der Orchesterprobe möglich, dass sich die Initiierung der Instruktion durch den/die Dirigent:in und die Umsetzung der Instruktion durch die Musiker:innen überlappen (vgl. Z01 und Z02). Die Modalitäten, die während dieses gemeinsamen Turns aufeinandertreffen, Gestik und Sprache (vgl. das *AH!* in Z02) des Dirigenten sowie die Musik, stehen in keinem Konflikt zueinander (wie es etwa bei verbalen Turns der Fall sein kann). Ähnlich verhält es sich bei verbalen und gestischen Evaluierungen des/der Dirigent:in, die an der Schnittstelle zwischen Spiel- und Besprechungsphase zum Einsatz kommen, denn auch dort überlagern sich mehrere Modalitäten (Sprache, Gestik, Musik). Im folgenden Beispiel treten ebenfalls mehrere semiotische Ressourcen gleichzeitig auf, um zu evaluieren.

6.5.8 Explizite nonverbale negative Evaluierungen

Das folgende Beispiel (*Haydn Orchester Bozen*, Dirigent Arvo Volmer) veranschaulicht die Möglichkeit, nicht nur verbal und/oder gestisch zu evaluieren, sondern auch durch Mimik eine Bewertung des Gespielten auszudrücken.

Beispiel 9

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0004

18:29-18:34.7

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D   %&*~(0.2)& (0.5) ¤(0.3)* ☼≈#(1.7)≈☼¤
     d    &hört auf zu dirigieren&
           *blättert in Partitur*
            ~blickt auf Partitur ---------->>
                          ¤macht unglückliches Gesicht¤
                                  ☼schüttelt Kopf☼
                                    ≈bewegt Hände kreisend auf Brusthöhe≈
     mm  %♪((spielen))♪ -------->>
     abb                           #Abb.90
02   D   (0.8) &*(0.5)& (1.0) <<f> RITMO!>
               &tippt mit Taktstock an Dirigierpult&
                *hebt linke Hand ------->>
```

In Z01 stoppt der Dirigent sein Dirigat und wendet seine Aufmerksamkeit der Partitur zu (blicklich und gestisch). Gleichzeitig verwendet er Mimik und Gestik, die eine negative Evaluation der soeben gehörten Musik anzeigen:



Abb. 90: Negative gestisch-mimische Evaluation I.

Der Dirigent schüttelt den Kopf, setzt einen unzufriedenen Gesichtsausdruck auf und bewegt die Hände kreisend auf Brusthöhe. Damit drückt er seine negative, unzufriedene Einstellung zur musikalischen Performance aus, ohne jegliche sprachliche Beschreibung. Diese gestisch-mimische Veranschaulichung/Evaluierung steht demnach für sich, sie ist sprachersetzend. Erst in Z02 kommt Verbalität in Form einer indexikalischen Äußerung (*ritmo*) mit ins Spiel. Auch im nächsten Beispiel evaluiert der Dirigent die Musik durch Mimik und Gestik. Allerdings kommt diese Beurteilung nicht gänzlich ohne Sprache aus.

Beispiel 10

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0011

07:34-07:41

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D    %&*~(0.3)& (0.8)* ¤☼(0.6) ≈#(0.5)¤ *(0.3)≈~☼
     d     &hört auf zu dirigieren&
            *blickt auf Partitur*           *blickt auf Partitur --->(03)
             ~presst Lippen aufeinander~
                            ¤Blick-->Orchester¤
                             ☼runzelt Stirn☼
                                    ≈bewegt rechten Zeigefinger hin und her≈
     mm   %♪((spielen))♪ ---------->(03)
     abb                                  #Abb.91
02   D    (0.6) &!NO! ☼(0.2)& ≈(0.4)≈
                &streckt rechten Zeigefinger nach vorne&
                               ≈bewegt rechten Zeigefinger hin und her≈
                      ☼runzelt Stirn ------->
03   D    (0.4) eh:% &(0.2) DON'T take the BREATH after*☼ ¤the F!¤&
     d                                 ----------->*☼ ¤Blick->Orchester¤
                     &streckt rechten Zeigefinger nach vorne ---->&
     mm   -------->%
```

In diesem Beispiel hört der Dirigent in Z01 auf zu dirigieren, blickt dabei auf die Partitur und presst die Lippen zusammen. Dann wendet er den Blick in Richtung des Orchesters, runzelt die Stirn und bewegt den rechten Zeigefinger hin und her, die Lippen sind immer noch aufeinandergepresst:



Abb. 91: Negative mimisch-gestische Evaluation II.

Durch seine Mimik (Stirnrunzeln[262] und Lippen aufeinandergepresst) vermittelt der Dirigent hier eine emotionale Spannung und gleichzeitig auch eine ablehnende Haltung. Die Geste, bei der sich der rechte Zeigefinger horizontal bewegt (im Sinne von ‚so nicht'), unterstreicht dieses Bild. Der Dirigent setzt mimische und gestische Elemente ein – ähnlich dem Dirigenten in Bsp. 9 –, um negativ zu evaluieren. Diese Ressourcen kommen auch in Z02, im Anschluss an die negative verbale Bewertung *no!*, zum Einsatz (vgl. die Hin-und-Her-Bewegung des Zeigefingers und das Stirnrunzeln). Die kritische Evaluierung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum: 1) mimisch-gestische Evaluation, 2) verbale Evaluation, 3) erneute mimisch-gestische Evaluation. In Z03 führt der Dirigent seinen Turn weiter, indem er eine Korrektur zum Gespielten anbringt (*don't take the breath after the f*). Durch diese Korrektur wird klar – *ex negativo* gedacht –, worauf sich seine negative Bewertung bezieht.

Interessant ist außerdem, dass der Dirigent ab dem Ende von Z01 bis Z03 auf die Partitur blickt. Die Partitur dient hier als rechtfertigende Grundlage für die Evaluierungstätigkeit des Dirigenten. Durch den Blick auf die Partitur zeigt der Dirigent an, dass das, was (und wie) gespielt wurde, nicht im Einklang mit dem steht, was in der Partitur geschrieben steht. In Z03 verweist er in seiner Korrektur auch ganz klar auf eine bestimmte Stelle in der Partitur (*after the f*). Das nächste Beispiel zeigt, dass verbale und gestische Evaluierungsmarker auch am Ende eines Instruktionsclusters gebraucht werden können, um dieses zu einem Abschluss zu bringen.

262 Poggi (2002) reiht in ihrem Lexikon zu den Gesichtsausdrücken von Dirigent:innen das Stirnrunzeln unter die wörtliche Bedeutung „i'm disgusted (emotion)" ein. Indirekt drückt der/die Dirigent:in damit aus, dass die Musik nicht so gespielt wurde, wie sie eigentlich gespielt werden sollte („not like this.").

6.5.9 Positive Evaluierung am Ende eines Instruktionsclusters

Das folgende Beispiel veranschaulicht in einer Probe des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* den Abschluss eines Instruktionsclusters[263] – von dem auch Bsp. 7 Teil ist –, während dem der Dirigent Antony Hermus eine spezifische Stelle mit den Cellist:innen, den Klarinettistinnen, dem ersten Fagottisten und den Hornisten geprobt hat. Zur besseren Veranschaulichung wird ein Teil des Instruktionsclusters angeführt, der in der Analyse allerdings nicht berücksichtigt wird.[264] Der Fokus liegt auf der Beendigung der Instruktionssequenz in Z07–10.

Beispiel 11

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

02:39.6-03:29

((Musiker:innen spielen, Dirigent dirigiert))

01   D    %&okay!& sorry sorry (0.6) eh sorry%
     d     &hört auf zu dirigieren&
     mm   %♪((spielen))♪ ------------------->%
02   D    (je sais pas) c'est le BA:SE de TOUT
03        après nous nous jouons.
04        °H: eh ta:::m tam- c'est possible le (.) ↑PREMIER
05        (0.2) no le levé °H SONT (.) SI BEL que le- le DEUXième
06        &(0.4) he! (0.8) H°:! (0.5)&
          &streckt Arme nach außen ->&
07   D    *(0.2) °H::: (0.4) %(1.4) voilà! (16.3) ps:::t (8.5)*
     d    *dirigiert ---------------------------------------->*
     mm                      %♪((spielen))♪ ------------------>
08   D    &(0.5)& beautiful! (0.2) *thank you% thank you=thank you
     d    &hört auf zu dirigieren& *blickt auf Partitur ------>(10)
     mm                             -------->%
09   D    &very well!& °H:: can we do one time
          &tippt mit Taktstock auf Dirigierpult&
10        (1.2) ~eh:m (1.7)~* &tout le monde!
                ~blättert in Partitur~
                ----------->* &Blick-->Orchester ------>>
```

263 Zu Instruktionsclustern vgl. auch das Analysekapitel zu Instruktionen und Anweisungen (Kap. 6.4).

264 Die gesamte Sequenz, während der der Dirigent die Stelle mit Cello, Klarinette, Fagott und Horn probt, dauert über 3 Minuten.

In diesem Ausschnitt werden – ähnlich wie in Bsp. 1, 2 und 3 – Evaluierungsmarker zur Unterbrechung der Musik eingesetzt. Der Dirigent verwendet hier in Z08 zwei unterschiedliche Marker: Der Ausdruck *beautiful* hat evaluierende Wirkung (Evaluierungsmarker), das *thank you* hingegen zeigt an, dass eine Aktivität zu Ende ist (als Diskursmarker mit inkludierter positiver Evaluierung). Interessant ist, dass der Dirigent in Z09 ein weiteres Mal positiv evaluiert und dafür einen neuen Ausdruck (*very well*) und auch eine Geste (Tippen mit dem Taktstock an das Dirigierpult) einsetzt. Das kann damit zusammenhängen, dass seine Evaluation in Z08 (*beautiful*) durch die gleichzeitige Musik untergeht. Da die positive Evaluierung hier auch den Abschluss des vorherigen Instruktionsclusters anzeigt, wird ihr durch die erneute Realisierung (sprachlich und gestisch) Nachdruck verliehen. Dass das Cluster nun abgeschlossen ist, verdeutlicht der Dirigent dadurch, dass er in Z09 und Z10 das gesamte Orchester zum Spielen auffordert (*can we do one time tout le monde*) – und nicht mehr nur die ausgewählten Instrumentengruppen. Außerdem projiziert er die Beendigung dieser länger andauernden Stop-and-Go-Sequenz bereits in Z07 durch *voilà*, während die Musiker:innen noch spielen. Mit dieser bestätigenden Interjektion im Sinne von ‚Da haben wir es!‘ – und gleichzeitig positiven Evaluation – zeigt der Dirigent an, dass die musikalische Umsetzung der vorherigen Instruktion(en) nun seinen Vorstellungen entspricht. In Z08–10 kommt das Instruktionscluster zu einem vollständigen Abschluss.

6.5.10 Fazit: So wird in Orchesterproben evaluiert

Aus den oben untersuchten Beispielen geht hervor, dass Evaluierungen in Orchesterproben an unterschiedlichen Orten/Stellen vorkommen:

a) Bei Unterbrechungen (als Pseudoevaluationen in Bsp. 1, 2 und 3; als spezifische Evaluationen in Bsp. 8, 9 und 10);
b) innerhalb von Instruktionssequenzen (Bsp. 4, 5 und 6);
c) innerhalb von Kontrastpaaren, als negative Bewertung des Gespielten (Bsp. 7);
d) am Ende von Instruktionsclustern, als Abschluss (Bsp. 11);
e) während der Musik, um den Musiker:innen einen Abschluss hinsichtlich einer Problemstelle zu signalisieren – im Sinne von ‚das passt jetzt so, wie ihr es gespielt habt‘ (Bsp. 7).

Dabei lassen sich für die Orchesterprobe spezifische Evaluationsformate filtern:

a) Ratifizierungen (*assessments*) bzw. explizite positive Bewertungen (nicht nur verbal, sondern auch non-verbal, z. B. durch Nicken oder durch einen nach oben zeigenden Daumen);[265]
b) Wiederholung des Gespielten (durch Singen);
c) Weiterspielen-Lassen ohne Evaluierung: indem die Dirigenten die Musik weiterlaufen lassen, zeigen sie implizit eine Ratifizierung des Gespielten an;
d) negative Evaluationen (*rejections*), entweder direkt (z. B. durch den Ausdruck *no!* oder durch entsprechende Mimik/Gestik) oder indirekt (durch eine korrektive Instruktion).

Außerdem zeigte sich, dass positive Evaluierungen fast nie um ihrer selbst willen eingesetzt werden, sondern dass sie häufig (aus Face-Gründen) korrektiven Instruktionen vorangestellt sind. Die Dirigenten in den Beispielen setzen positive Evaluationen kompensatorisch (*redressive action*) ein (vgl. Bsp. 1, 2, 3, 5 und 6), um den face-bedrohenden Gehalt ihrer anschließenden Anweisungen abzuschwächen. Positives Beurteilen geht mit einer Art von *negativer* Weiterentwicklung durch Instruieren/Korrigieren einher. Daraus entwickelt sich folgendes Muster:



Abb. 92: Positive Beurteilung und negative Weiterentwicklung.

Am Beginn steht damit eine musikalische Performance der Musiker:innen, die den Anstoß für eine Unterbrechung, Evaluierung und schließlich eine Instruktion des/der Dirigent:in geben kann. Letztere ist als Initiierung (*initiation*) einer weiteren musikalischen Umsetzung (*response*) zu verstehen, an die sich wiederum eine Evaluierung (*evaluation*) in Verbindung mit einer Instruktion anschließen kann usw. Damit entsteht eine Aneinanderreihung von IRE-Sequenzen, die – so wie im Falle eines Instruktionsclusters – auch nur auf eine spezifische Stelle in der Partitur ausgerichtet sein können. Positive Evaluationen am Ende von Instruktionssequenzen (vgl. Bsp. 7 und Bsp. 11), wo das Instruieren zu einer bestimmten Stelle bereits abgeschlossen ist und zu einer anderen Stelle gewechselt wird, kommen ohne weitere Instruktionen aus. Hier erfüllen positive Beurteilungen ihren Selbstzweck und stehen funktional außerdem im Dienst der Beendigung einer Instruktionssequenz.

265 Für sog. *embodied compliments* vgl. auch Keisanen & Kärkkäinen (2014).

Daneben kann sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene zwischen stärkeren und schwächeren Evaluierungsmarkern unterschieden werden.[266] *Stärkere* Evaluierungsausdrücke sind solche, die im jeweiligen Kontext tatsächlichen Evaluierungscharakter haben, *schwächere* Evaluierungsmarker dienen mehr der Diskursmarkierung (etwa beim Übergang zwischen einem Spiel- und einem Besprechungspart) und sind daher als Pseudoevaluationen aufzufassen. Die sprachlichen und die körperlichen Evaluationen in Orchesterproben lassen sich auf einer Skala von schwach zu stark folgendermaßen aufreihen:

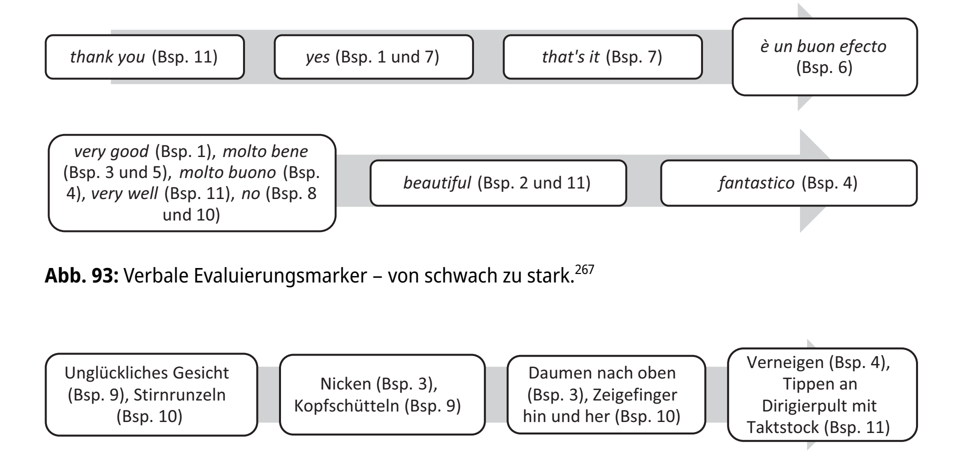


Abb. 93: Verbale Evaluierungsmarker – von schwach zu stark.[267]

Abb. 94: Nonverbale Evaluierungsmarker – von schwach zu stark.[268]

6.6 Transitionen II: Wiedereinstiege/*Restarts*

6.6.1 Transitionspraktiken in der Orchesterprobe

Bereits im Abschnitt zu Unterbrechungen musikalischer Aktivitäten in Orchesterproben (vgl. Kap. 6.1) konnte gezeigt werden, dass es spezifische, auf die Organisation von Proben bezogene Transitionspraktiken gibt, die einen Ausstieg aus der Musik sichern. Der/die Dirigent:in führt die Unterbrechung durch verbales, gestisches und blickliches Verhalten herbei, die Musiker:innen reagieren darauf,

266 Vgl. auch das Kap. zu Unterbrechungen (Kap. 6.1).
267 Die beiden Zeilen der Abbildung sind fortlaufend zu verstehen.
268 Das Tippen mit dem Taktstock an das Dirigierpult wurde unter die starken Evaluierungsmarker eingeordnet, da es sich sowohl um ein visuelles als auch um ein akustisches Zeichen handelt.

indem sie mit dem Spielen aufhören. Ähnlich verhält es sich bei Wiedereinstiegen in die Musik: Auch hier gibt der/die Dirigent:in verbale und/oder gestische Zeichen, die die Musiker:innen auffordern, auf ihren Instrumenten ab einem bestimmten Punkt in der Partitur zu spielen. Gleichzeitig stoppt der/die Dirigent:in bei Ausstiegen aus der Musik sein/ihr eigenes Dirigat und nimmt dieses bei Einstiegen in die Musik erneut auf. Bei Transitionen zwischen Spiel- und Besprechungsteilen (und umgekehrt) in der Orchesterprobe müssen also mehrere Aktivitäten koordiniert werden:

a) Stoppen/Einsetzen des Dirigats durch den/die Dirigent:in;
b) Aufforderung zur Unterbrechung/erneuter Start der Musik durch den/die Dirigent:in;
c) Stoppen/Wiederaufnahme der Musik durch die Musiker:innen.

Diese kategoriengebundenen Handlungen und rollenspezifischen Äußerungstypen (der/die Dirigent:in ist für Verbales zuständig, die Musiker:innen sind für Musikalisches zuständig) sind Teil eines „instructional project" (Reed/Szczepek 2013: 326), das aus einem Ausstieg aus der Musik („moving out of performance into instruction"), einer eigentlichen Instruktion („instruction") und einem Wiedereinstieg in die Musik besteht („moving out of instruction into performance"). In den folgenden Beispielen soll der Fokus auf *moving out of instruction into performance*, d. h. auf Übergängen zwischen Besprechungs- und Spielphasen liegen: Es wird untersucht, mittels welcher Praktiken solche für die Interaktionsorganisation konstitutiven Transitionen bewerkstelligt werden. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum:

a) Wo wird die Musik abgebrochen und wo wird wieder eingestiegen?
b) Wie erfolgen solche Wiedereinstiege? Welche semiotischen Ressourcen werden dafür verwendet?
c) Wie verhalten sich die Musiker:innen? Gibt es Probleme bei der Koordination von *Restarts*?
d) Wie wird den Musiker:innen vermittelt, ab wo in der Partitur sie in die Musik einsteigen sollen?
e) Wie kann Dirigieren gegenüber Transitionspraktiken abgegrenzt werden?

Beispiel 1: *Ventuno! °H::*

Das folgende Beispiel, das aus einer Probe des *Haydn Orchester Bozen* (Dirigent: Arvo Volmer) stammt, wurde bereits im Abschnitt zu Unterbrechungen (vgl. Bsp. 9 in Kap. 6.1) hinsichtlich Transitionspraktiken im Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsphase untersucht. Für die Beschreibung von Einstiegen in die Musik wird das Beispiel hier bis zur nächsten Spielphase erweitert. Der Dirigent unterbricht die Musik, um eine Anweisung zu einer soeben gespielten musikalischen

Passage zu geben, und koordiniert anschließend den Wiedereinstieg in die Musik, indem er mehrere semiotische Ressourcen (Sprache, Gestik, Atem) miteinander kombiniert. Dabei ist von Interesse, wie unterschiedliche Musiker:innen auf die Transitionspraktiken des Dirigenten reagieren (allen voran die Bratschistin ganz rechts außen [B], der Trompeter in der letzten Reihe [T], die Klarinettistin in der vorletzten Reihe [K] sowie mehrere Violinist:innen [V]) und wo genau es zu einem Wiedereinstieg in die Musik kommt.

```
Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_3_21072016, Kamera Dirigent und Kamera Orchester, 0000

21:48-22:05

((Orchester spielt Nr. 15-24, Dirigent dirigiert))

01   D    [((hört auf zu dirigieren, nimmt Taktstock von rechter in linke
          Hand))
02   MM   [♪((spielen 4.6''))
03   D    <<f> &%◈JA!& *grazie (.) grazie (0.2)
               &streckt Arme nach außen&
                       *blickt auf Partitur ---->(06)
     mm         %.....setzen Instrumente ab ---->(06)
     vv1         ◈halten Instrument am Kinn ------>>
04        <<h> questa sezione:> (0.6) e:::h]
05   MM                                  ♪]
06   D    deve essere MOLTO* &molto più FRA:GILE%
          ----------------->* &blickt zum Orchester ----->>
     mm                       ,,,,,,,,,,,,,,,,,%
07   D    (.) ~%#ventuno!>~
              ~hebt Taktstock nach oben~
     mm        %Blick-->Noten-->Dirigent --->(13)
     abb        #Abb.95
08   B    ~*(0.5)~ ø♪((spielt))♪
     b             øblickt auf Noten ----->>
     d    ~tritt Schritt zurück~
           *........hält Taktstock mit beiden Händen --->
09   D    <<f> ❄⌂#ventuno$ !MOLTO! più LEGGERO e FRA:GILE*
     d                                             ------->*
     b         ❄streicht mit Bogen über Bratsche -------->
                ⌂spricht mit ihrer Nachbarin ------------>
     abb          #Abb.96
10   D    *#un- un po' intiMISTICO qualcosa.*❄⌂
     d    *zeigt mit Händen in verschiedene Richtungen*
```

```
     b                             --------->❄⌂
11   M*  *❄♪((spielt))♪
     d   *streckt Arme nach vorne ---->
     b    ❄hält Instrument am Kinn -->>
12   D   ◊✠✞#ventuno!*
     d   ----------->*
     vv2 ◊halten Instrument am Kinn -->>
     t    ✠hält Instrument am Mund --->>
     k     ✞hält Instrument am Mund -->>
     abb      #Abb.97
13   D   *(1.0)*% ~▲#°H::~ ☼(0.4)☼▲ ≈❀(0.2)≈
     d   *bewegt Arme nach unten*
                  ~bewegt Arme nach oben~
                            ☼bewegt Arme nach unten☼
                                     ≈bewegt Arme nach oben≈
     mm  ------>%  ▲halten Instrumente oben▲
                                      ❀♪spielen♪ -->>
     abb             #Abb.98
```

Das Orchester hat soeben von der in der Partitur vermerkten Nr. 15 bis Nr. 24 gespielt (Werk: *Symphonie Nr. 1 in D-Dur* von Prokofjew).[269] Genau an dieser Stelle unterbricht der Dirigent die Musik, indem er sein Dirigat einstellt und mit dem Taktstock von der rechten in die linke Hand wechselt. Außerdem setzt er einen Diskursmarker (vgl. *ja* in Z02) und eine zweimalige bestätigende Interjektion (vgl. *grazie* in Z02) ein, um den Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsteil einzuleiten. Während dieses verbalen Turns streckt er die Arme nach außen und ersetzt die Dirigiergesten durch redebegleitende Gesten. Hier erfolgt eine klare Abgrenzung zwischen Dirigat und Transitionspraktiken: Während des Dirigierens hält der Dirigent in den Armen und Händen eine Spannung aufrecht, die er in Z01 durch eine Positionsänderung des Taktstocks (von rechter Hand/Dirigierhand in linke Hand) und in Z03 durch eine seine verbalen Äußerungen (*ja grazie grazie*) unterstützende Gestik (streckt Arme nach außen) auflöst. Zusätzlich signalisiert er durch seinen Blick, den er vom Orchester hin zur Partitur wendet (Z03–Z06), dass die Aktivität des Musikmachens durch eine Besprechungsaktivität abgelöst wird. Während dieser Sequenz hören die Musiker:innen auf zu spielen (nach 4.6sec ist die Musik verstummt) und setzen ihre Instrumente ab (außer die beiden Violinisten in der ersten und letzten Reihe, die ihre Instrumente am Kinn halten, vgl. rote Kreise in Abb. 95).

---

269 Hierbei handelt es sich nicht um Taktzahlen, sondern um eigens in der Partitur vermerkte Nummern zur Orientierung.

In Z04 lokalisiert der Dirigent durch den Ausdruck *questa sezione* einen Abschnitt in der Partitur, zu dem er in Z06 eine Anweisung gibt (*deve essere molto molto più fragile*). Durch die Verwendung des Demonstrativdeterminanten *questa* zeigt er an, dass es sich um einen unmittelbar vorher gespielten Abschnitt handelt, allerdings ohne zu spezifizieren, welche Passage er genau damit meint. Erst in Z07 spezifiziert er eine Stelle in der Partitur (*ventuno*) und hebt dabei den Taktstock mit der rechten Hand (Dirigierhand) nach oben (vgl. schwarzer Kreis in Abb. 95). Hier wechselt er von einer vorher entspannten Haltung in eine angespannte Haltung des rechten Arms und der rechten Hand. Diese Geste transformiert die Stellenspezifizierung in eine Einsatzstellenspezifizierung (Schmidt 2014) und vermittelt einen unmittelbar bevorstehenden Wiedereinstieg in die Musik. Allerdings sind nur einige wenige Musiker:innen auf diesen Wiedereinstieg vorbereitet und halten ihr Instrument auf Anschlag (vgl. die roten Kreise in Abb. 95). Alle anderen blicken entweder auf ihre Noten oder zum Dirigenten, ihre Instrumente sind abgelegt oder abgestützt:

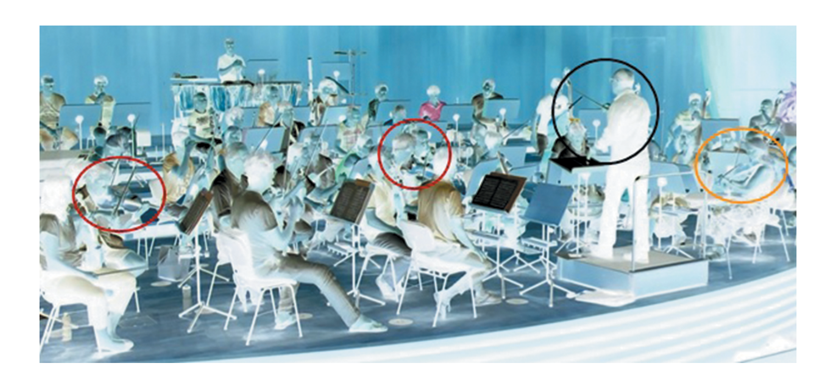


Abb. 95: Reaktion der Musiker:innen auf die Einsatzstellenspezifizierung des Dirigenten.

In Z08 tritt der Dirigent einen Schritt zurück und hält den Taktstock mit beiden Händen. Er löst die vorher aufgebaute Spannung im rechten Arm/in der rechten Hand auf, spezifiziert in Z09 dieselbe Stelle in der Partitur ein weiteres Mal (*ventuno*) und wiederholt seine Anweisung aus Z06 (*molto più leggero e fragile*). Die Transition findet also an dieser Stelle noch nicht statt. Indes läuft die Besprechungsphase auch in Z10 weiter, wo der Dirigent einen Zusatz zu seiner erfolgten Instruktion anfügt (*un po‘ intimistico qualcosa*) und hier wiederum redebegleitende Gesten einsetzt (vgl. das Zeigen der Hände in verschiedene Richtungen), um seine Idee visuell zu veranschaulichen.

Interessant ist hier das Verhalten der Bratschistin, die in der ersten Reihe ganz rechts außen sitzt (vgl. oranger Kreis in Abb. 95). Nachdem der Dirigent in

Z08 einen Schritt zurücktritt, spielt sie zwei Töne auf ihrem Instrument. Während der Anweisung des Dirigenten in Z09 und Z10 streicht sie mit dem Bogen über die Bratsche – allerdings ohne Töne zu produzieren – und spricht mit ihrer Nachbarin. Dabei hält sie ihr Instrument zwar oben, aber sie ist mit ihrem Kinn ein Stück weit vom Kinnhalter entfernt und damit nicht in Spielposition:



Abb. 96: Position der Bratschistin während der Anweisung des Dirigenten.

Erst in Z11, sobald der Dirigent die Arme nach außen streckt, führt die Bratschistin die Bratsche zum Kinn und begibt sich in eine Spielposition. Während dieser gesamten Sequenz ist ihr Blick auf die Noten gerichtet. Trotzdem reagiert sie auf das Strecken der Arme des Dirigenten in Z11 mit einer Vorbereitung ihres Instruments auf die anstehende Spielphase. Reed & Szczepek Reed (2013) beobachten in ihrer Untersuchung zu Instruktionen in musikalischen Masterklassen, dass Student:innen wissen, wann eine Instruktion des Masters komplett ist. Der Abschluss von Instruktionen ist damit mit einem gewissen Grad von Vorhersehbarkeit behaftet. Auch die Instruktion des Dirigenten in Z09 und Z10 ist so gestaltet, dass ihr Ende absehbar ist: Die Satzintonation flacht in Z10 ab. Außerdem projiziert die Geste des Dirigenten in Z11 eine anstehende Spielphase: Das Strecken der Arme nach außen geht mit einer Positionierung des Taktstocks auf Brusthöhe einher (vgl. schwarzer Kreis in Abb. 97) und dient als Vorbereitung, um erneut in das Dirigat überzugehen.

In Z12 spezifiziert der Dirigent ein weiteres Mal die Einsatzstelle in der Partitur durch die entsprechende Nummer (*ventuno*). In diesem Moment zeigen neben der Bratschistin und den beiden Violinisten in der ersten und letzten Reihe nun auch andere Musiker:innen Bereitschaft für einen Wiedereinstieg an, indem sie ihre Instrumente bereits am/im Mund haben (vgl. den Trompeter in der letzten Reihe sowie den Klarinettisten in der vorletzten Reihe, gelb eingekreist in Abb. 97) oder sich daran mit dem Kinn abstützen und den Bogen auf Anschlag halten (vgl. die zusätzlichen Violinisten in der ersten Reihe sowie den Violinisten weiter hinten, violett eingekreist in Abb. 97):



Abb. 97: Einige Musiker:innen zeigen Bereitschaft zum Spielen an.

Auch wenn der Dirigent hier bereits sein Bereitsein durch die Spannung in den Armen anzeigt, tun es erst in Z13 andere Musiker:innen den bereits angeführten gleich und positionieren ihre Instrumente so, dass sie unmittelbar darauf spielen können. Dieser *display of readiness* seitens der Musiker:innen ist typischer Bestandteil von Wiedereinstiegen (vgl. Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013):

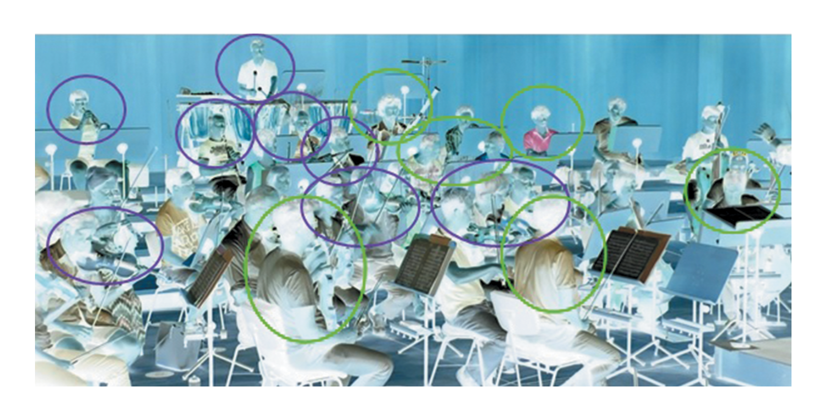


Abb. 98: Die meisten Musiker:innen zeigen Bereitschaft zum Spielen an.

An diesem Punkt beginnt der Dirigent bereits zu dirigieren, indem er die Arme von der vorher gestreckten Position nach unten und nach oben bewegt. Außerdem atmet er lautstark ein (vgl. *°H::* in Z13). Dieses Einatmen ist neben der Dirigiergestik nicht nur als einleitendes Signal für den anstehenden Spielpart zu verstehen, sondern es koordiniert zugleich das Einatmen der Musiker:innen, die an dieser Stelle spielen müssen. Es fungiert demnach als Diskursmarker und als kollektive,

koordinierende Handlung für den Einstieg in die Musik.[270] Auffällig ist, dass nicht alle Musiker:innen, für die ab Nr. 21 in der Partitur Noten vermerkt sind (Flöte, Oboen, Klarinetten, Fagott, Trompeten, Hörner, Pauke, Violinen, Bratschen, Violoncelli, Kontrabass) bereit zum Spielen sind:
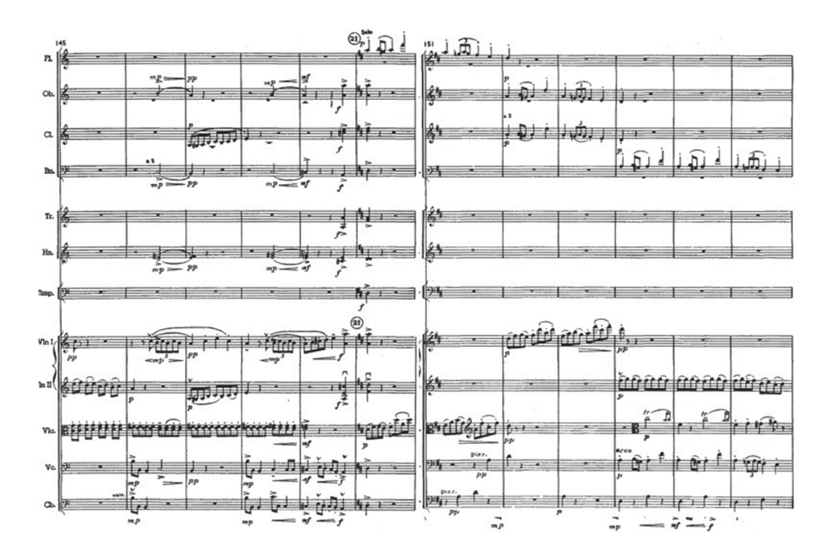


Abb. 99: Auszug aus der Partitur – Nr. 21, Stelle für mehrere Instrumente.

Aus Abb. 98 wird ersichtlich, dass der Flötist, der ab Nr. 21 ein Solo zu spielen hat, Bereitschaft zum Spielen anzeigt, indem er sein Instrument oben und nahe am Mund hält. Auch die beiden Klarinettisten, der Trompeter rechts neben dem Paukisten, der Paukist ganz hinten und ein Teil der Violinist:innen halten ihre Instrumente so, dass sie sofort spielen können (vgl. violette Kreise in Abb. 98). Daneben verharren andere Musiker:innen in einer Position, von der aus sie nicht ohne weitere Vorbereitungen spielen können (vgl. grüne Kreise in Abb. 98). Die beiden Oboisten sehen einander an, der Fagottist blickt auf seine Noten, die Hornisten blicken auf ihre Noten bzw. zum Dirigenten (ihre Instrumente sind in Abb. 98 nicht sichtbar), der Konzertmeister in der ersten Reihe und der Violinist in der zweiten Reihe ganz außen stützen ihr Instrument auf dem Oberschenkel ab, ein Cellist in erster Reihe hält Instrument und Bogen mit derselben Hand und neigt sich nach vorne hin zu seinem Notenpult.

270 Allerdings ist auf der Aufnahme nicht nachvollziehbar, ob die Musiker:innen gemeinsam mit dem Dirigenten atmen.

Das Fehlen eines vollständigen *display of readiness* seitens der Musiker:innen kann auf die Teilprobleme zurückgeführt werden, die die Beteiligten an einer Orchesterprobe im Falle eines Wiedereinstiegs zu lösen haben (vgl. Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013; vgl. auch Schmidt 2020):[271]

1) Wann soll der Wiedereinstieg erfolgen?
2) Ab welcher Stelle soll wieder eingestiegen werden?
3) Wie ist dieser Wiedereinstieg zu koordinieren?

Das erste Teilproblem bezieht sich auf die laufende Besprechungsaktivität und hängt damit zusammen, wann Instruktionen zu einem als hinreichend empfundenen Abschluss gebracht worden sind und wie das angezeigt wird. Bereits in Z07 vermittelt der Dirigent durch das Heben des Taktstocks einen Abschluss der Instruktionssequenz, er lässt in Z08 davon allerdings wieder ab und fordert in Z12 durch eine erneute Einsatzstellenspezifizierung auf, das Spiel wieder zu beginnen. Diese Aufforderung zum Spielbeginn wird von den meisten Musiker:innen hier auch als solche interpretiert: Sie zeigen durch die Position ihrer Instrumente an, dass sie bereit zum Spielen sind.

Das zweite Problem wird durch eine Einsatzstellenspezifizierung (vgl. Z07 und Z12, im weiteren Sinn auch Z09) gelöst. Solche Spezifizierungen informieren nicht nur über den ‚temporalen Ort' des Wiedereinstiegs, sondern fungieren zudem als „practice projectors" (Broth/Keevallik 2014: 112) und sind damit bereits an der kommenden Wiederaufnahme der Musik orientiert.[272] Sie beziehen sich sowohl auf die Partitur als auch auf die Performancezeit. Eine Taktzahl definiert beispielsweise eine Zeitstelle im Ablauf der Musik als Wiedereinsatzpunkt und macht so eine Koordination des Spieleinstiegs relevant. Darauffolgende Einsatzzeichen, z. B. das Bewegen der Arme des Dirigenten nach unten und nach oben sowie das Atmen in Z13, sind häufig bereits Teil der musikalischen Aktivität. Diese beiden Praktiken stehen an der Schnittstelle zwischen Besprechung und Spiel und sind sowohl Teil der Transition als auch Teil der Musik.

Wenn der Dirigent eine Einsatzstelle bestimmt, so entscheidet er auch gleichzeitig darüber, ob zuvor produzierte Instruktionen oder Korrekturen Teil des Wiedereinstiegs werden sollen oder nicht. Im vorliegenden Beispiel lässt der Dirigent das Orchester kurz vor der Unterbrechungsstelle der Musik einsetzen (Nr. 21 und

271 Szczepek Reed, Reed & Haddon (2013) formulieren diese Teilprobleme im Falle von Singproben, an denen ein Lehrer, ein Sänger und ein Pianist beteiligt sind.

272 In der Konversationsanalyse wird auch von „action projection" (Schegloff/Sacks 1973: 296, FN 6) gesprochen. Damit ist gemeint, dass eine Handlung durch ihr Design einen Kontext kreiert, bzw. dass sie ‚projiziert', was der/die nächste Sprecher:in tun soll.

nicht Nr. 24 in der Partitur). Bei dieser Art von Rücksprung wird das Instruierte re-performt.[273]

Nicht zuletzt sehen sich der Dirigent und die Musiker:innen mit der Aufgabe konfrontiert, den Einstieg in die Musik miteinander zu koordinieren. Dies geschieht durch Einsatzzeichen (verbal und gestisch) und Wiedereinstieg in das Dirigat durch den Dirigenten sowie die darauf abgestimmte musikalische Reaktion der Musiker:innen: „[t]he transition from instruction to re-performance is locally negotiated via embodied actions.„ (Szczepek Reed/Reed/Haddon 2013: 334) Daneben können auch sog. projizierende Ressourcen (Streeck/Jordan 2009) zum Einsatz kommen, etwa das Halten des Taktstocks auf Brusthöhe, das Warten, dass sich die Musiker:innen aufs Spielen vorbereiten, oder auch Einzählen und/oder Einatmen. Im Beispiel oben setzt der Dirigent das Atmen ein, um einen gemeinsamen Einstieg in die Musik zu koordinieren; im nächsten Beispiel kommt das Einzählen als performance-projizierende Ressource zum Einsatz. Auch hier soll beobachtet werden, wie der Übergang zwischen Besprechungs- und Spielteil koordiniert wird und wie der Dirigent dabei mit den beschriebenen Teilproblemen bei Wiedereinstiegen umgeht.

Beispiel 2: *vingt-et-un rouge trois et*

In dem Beispiel unten probt der Dirigent Gianandrea Noseda mit dem *Orchestre de Paris* und den Gesangssolist:innen eine Passage aus Verdis *Requiem*. Der Dirigent unterbricht das Orchester, um einen soeben gespielten Abschnitt nochmals zu proben. Dafür lokalisiert er durch eine entsprechende Nummer eine Stelle in der Partitur und gibt verbale und gestische Zeichen für den Wiedereinstieg. Nach 2sec stoppt er die Musik ein weiteres Mal, um zu der Stelle eine Anweisung zu geben, und beginnt im Anschluss daran erneut zu dirigieren. Interessant ist, dass der Dirigent fast während der gesamten Sequenz die Arme ausgestreckt und damit die Spannung aufrechterhält.

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Noseda
Aufnahme_2_10022016, Kamera Dirigent, 0001

18:07-18:27

((Orchester spielt Takte 214-224, Dirigent dirigiert))

01   D   [&(0.6)       ] *okay! +#(0.2) one more time!+
```

---

273 Vgl. auch den Abschnitt zur Zeitlichkeit in Orchesterproben (Kap. 2.1.2.4).

```
     d    &hält Arme ausgestreckt ----------------->(03)
                         *blickt auf Partitur ----->(04)
     km                         +......setzt Violine ab+
     abb                         #Abb.101
02   MM  [♪((spielen))♪]
03   D   (2.2) eh trente- eh +#vingt-et-un ↑rouge! (0.5)&
     d                                            ---->&
     km                     +hebt Violine ans Kinn ---->
     abb                     #Abb.102
04   D   &°H::+ ☆le:: SÌ!& ~(1.6)*☆ ⌑¤nil¤ ≈◊(0.5)≈ ☼(0.5)
     d   &bewegt Arme nach unten&
                          ~streckt Arme nach außen ----->(06)
                           ----->*    ¤blickt nach vorne¤
                                            ≈blickt auf Partitur≈
                                                     ☼blickt nach links -->
     km  ---->+ ☆.....setzt Violine ab☆
                                     ⌑.....hebt Violine ans Kinn ---->>
     vv                                      ◊heben Violinen ans Kinn --->>
05   D   vingt-et-un☼ &rouge,
         ---------->☼ &blickt auf Partitur ------>
06   D   (0.2)~& <<f> ¤≈trois! (0.3) e:t! %(2.0)¤≈
     d   ---->~&      ¤dirigiert -------------->¤
                       ≈schließt Augen --------->≈
     mm                                   %♪((spielen ab T219))♪ --->
07   D   &*°H:! meno attacco!&% meno ~attacco! molto> (0.2) <<t> WU: HA WU~>
     d   &streckt Zeigefinger nach oben&
          *blickt nach vorne ---------->
                                     ~bewegt Hände auf Brusthöhe -------->~
     mm  -------------------->%
08   D   &(.) meno& ~attacco~ ≈(0.5)* ¤misterioso¤≈
         &streicht mit rechter Hand nach rechts&
                    ~streicht mit rechter Hand nach links~
                              ≈streckt Arme nach außen≈
                              ----->* ¤blickt nach rechts¤
09       &*tro:is e:t* ¤qua:tre:
         &dirigiert --------->>
          *blickt auf Partitur*
                       ¤blickt nach links ---->>
10   MM  =♪((spielen ab T219))♪
```

Nachdem das Orchester seit der letzten Unterbrechung die Takte 214 bis 224 in der Partitur gespielt hat, unterbricht der Dirigent die Musik an einer Stelle, an der

für alle eine Generalpause[274] vermerkt ist. Dafür verwendet er den Diskursmarker *okay* und weist kurzerhand an, noch einmal zu spielen (*one more time* in Z01). In Z03 lokalisiert er durch eine Nummer und eine Farbe (*vingt-et-un rouge*) die Stelle,[275] ab der das Orchester ein weiteres Mal spielen soll (=Takt 219). Während der gesamten Sequenz hält er die Arme ausgestreckt, d. h. in einer Position, aus der heraus er gleich wieder dirigieren könnte. Allerdings signalisiert er durch den Blick auf die Partitur (Z01–Z04), dass seine Aufmerksamkeit dorthin gerichtet ist (und nicht zum Orchester). In Z04 lässt der Dirigent die Arme nach unten sinken und löst damit die Spannung. Gleichzeitig atmet er hörbar (*°H::* in Z04) ein und beginnt eine verbale Äußerung durch einen bestimmten Artikel (*le*), die er allerdings nicht weiter führt, sondern durch die bestätigende Interjektion *sì* anhält. Im Anschluss daran streckt er erneut die Arme nach außen, blickt kurz nach links und zitiert Text (*nil*) aus der Partitur (vgl. die Markierung in Abb. 100), den die Mezzosopranistin an dieser Stelle singt:
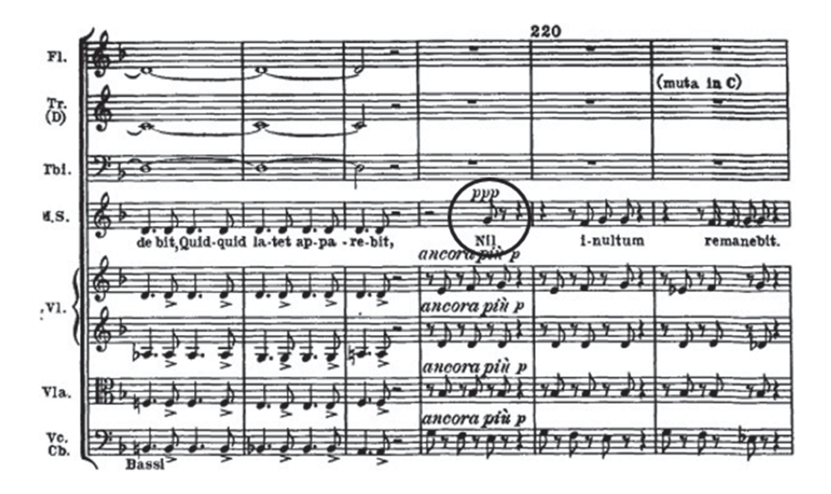


Abb. 100: Auszug aus der Partitur – T216–T222, Stelle der Mezzosopranistin.

274 Eine Generalpause ist in der Musik eine von allen vorhandenen Stimmen eines musikalischen Werks zugleich gemachte Pause.

275 Der Dirigent und das Orchester verwenden zur Orientierung in der Partitur eine eigene Annotation. Um sich in der Partitur/in den Noten zurechtzufinden, wird nicht – wie in anderen Orchestern – auf Taktzahlen verwiesen, sondern auf eigens eingeführte Nummern in Verbindung mit einer Farbe (hier etwa „vingt-et-un rouge" anstatt der Taktzahl 219).

Dann richtet der Dirigent den Blick erneut zur Partitur hin aus, bevor er nach links, in die Richtung der Violinen, blickt und in Z05 die Einsatzstelle (*vingt-et-un rouge*) ein weiteres Mal lokalisiert. In dem beschriebenen Abschnitt ist die Reaktion des Konzertmeisters auf das Verhalten des Dirigenten interessant zu beobachten. In Z01, nachdem der Dirigent durch den Diskursmarker *okay* eine Unterbrechung der Musik angezeigt hat und sofort zum erneuten Spielen auffordert (*one more time*), nimmt der Konzertmeister den Bogen von seiner Violine und setzt das Instrument vom Kinn ab (vgl. Abb. 101). Damit zeigt er an, dass er die Äußerung des Dirigenten als Teil einer Besprechungsphase interpretiert, auch wenn Letzterer immer noch in einer Position verweilt, die ein unmittelbares Dirigat und damit auch einen Fortgang der Musik impliziert. In Z03, sobald der Dirigent die Einsatzstelle lokalisiert, hebt der Konzertmeister sein Instrument wieder ans Kinn (vgl. Abb. 102), setzt es allerdings in Z04 erneut ab, kurz nachdem der Dirigent die Arme nach unten sinken lässt. Auch das wiederholte Heben der Violine ans Kinn – ebenfalls in Z04 – ist auf die gestischen und verbalen Handlungen des Dirigenten abgestimmt. Nachdem der Dirigent die Arme nach außen gestreckt hat und während er Text aus der Partitur zitiert (Z04), positioniert der Konzertmeister sein Instrument abermals so, dass er unmittelbar darauf spielen kann:



Abb. 101: Instrument des Konzertmeisters abgesetzt.



Abb. 102: Instrument des Konzertmeisters auf Anschlag.

In dieser Position hält der Konzertmeister seine Violine sowohl während des anschließenden Spielteils in Z06 als auch während des Besprechungsteils in Z07–09 und des erneuten Spielteils ab Z10. Durch die laufende, emergente Anpassung seines körperlichen Tuns signalisiert der Konzertmeister, ob er die Handlungen des Dirigenten als Aufforderung zum Spielen und damit als Vorbereitung eines Wiedereinstiegs in die Musik oder als Teil einer (länger andauernden) Besprechungsphase interpretiert. Die anderen Violinist:innen übernehmen das Verhalten des Konzertmeisters (vgl. Z04) und begeben sich kurz nach dem Konzertmeister in eine Spiel-

position (=Instrument am Kinn). Auch sie halten diese Position bis ans Ende des Ausschnitts. Dies zeigt, dass der Konzertmeister eine Orientierungs- oder auch eine Fokusperson darstellt, an der die übrigen Violinist:innen ihr Verhalten ausrichten. Die Musiker:innen sind an der Interaktion also nicht nur mit Spielen/Nicht-Spielen beteiligt, sondern auch über die Positionierung der Instrumente, die insbesondere die Strukturierung in Spiel- vs. Instruktionsphasen begleitet und diese Struktur somit mit-konstituiert.

Interessant ist außerdem, dass der Dirigent am Ende von Z04 nach links und damit in die Richtung des Konzertmeisters (und auch der ersten Violinen) blickt. Die Arme hält er dabei bereits nach außen gestreckt und damit in einer Position, von der aus er unmittelbar in sein Dirigat wechseln kann. Durch diese Orientierung nach links sieht der Dirigent, dass der Konzertmeister und auch die anderen Violinist:innen ihre Instrumente auf Anschlag halten. In Z05 wiederholt er die Einsatzstellenspezifizierung (*vingt-et-un rouge*) und blickt erneut auf die Partitur, bevor er in Z06 einzählt (*trois* [*et*]) und sodann zu dirigieren beginnt. Das heißt, dass auch der Dirigent seine Handlungen auf das Verhalten der (mit dem Spielen beginnenden) Musiker:innen abstimmt. Dadurch entwickelt sich ein inkrementelles Muster, auf dem aufbauend ein Wiedereinstieg in die Musik koordiniert werden kann.

Nach dem Einzählen des Dirigenten beginnen die Musiker:innen ab Takt 219 zu spielen und die Gesangssolistin zu singen. Nach 2sec unterbricht der Dirigent in Z07 die Musik ein weiteres Mal durch ein lautstarkes Einatmen und eine entsprechende Gestik: Er wechselt vom Dirigat übergangslos in ein Strecken der Zeigefinger nach oben. Ebenfalls in Z07 gibt der Dirigent eine verbale Anweisung zur soeben gespielten Stelle (*meno attacco*), bevor er diese auch noch gesanglich und gestisch demonstriert (vgl. die gesungenen Silben *wu ha wu* in Verbindung mit einer Bewegung der Hände auf Brusthöhe). In Z08 wiederholt er die verbale Anweisung und kombiniert sie mit einer streichenden Geste der rechten Hand, die den Bogenstrich der Streicher:innen imitiert. Daran anschließend streckt er abermals beide Arme nach außen und fügt einen verbal realisierten Zusatz (*misterioso*) zu seiner korrektiven Instruktion an (*meno attacco misterioso*). In Z09 zählt er ein (*trois et quatre*) und beginnt zugleich zu dirigieren, in Z10 spielen die Musiker:innen ab Takt 219.

Dieses Beispiel zeigt, dass für Wiedereinstiege in die Musik nicht nur die Musiker:innen ihre Handlungen auf jene des Dirigenten abstimmen, sondern dass sich auch der Dirigent – etwa durch Blicke – rückversichert, wann der Übergang in die Musik erfolgen kann. Wann wiedereingestiegen wird, hängt also nicht nur vom Dirigenten ab, sondern auch davon, ab wann die Musiker:innen Bereitschaft für einen Wiedereinstieg, z. B. durch das Halten des Instruments auf Anschlag, anzeigen. Für den Wiedereinstieg wird während des ersten Besprechungsparts

vom Dirigenten eine Einsatzstelle spezifiziert (Takt 219, vgl. Z03 und Z05, im weiteren Sinn auch Z04 durch das Textzitat). Während der zweiten Besprechungsphase (vgl. Z07–09) gibt der Dirigent keine Einsatzstelle mehr an, sondern geht nach seiner Anweisung unmittelbar in den nächsten Spielpart über. Da keine neue Stelle spezifiziert wird, wird an der vorher angekündigten Stelle erneut eingesetzt. Die Transition von diesem zweiten Besprechungsteil in die musikalische Performance läuft nahtloser und schneller ab als die erste Transition. Die Einsatzstelle ist bereits bekannt, die Musiker:innen – allen voran die Violinist:innen – sind bereit, sofort wieder zu spielen, und der Dirigent gibt auch durch sein Blickverhalten zu verstehen, dass seine Aufmerksamkeit dem Orchester und weniger der Partitur (wie im vorherigen Unterbrechungsteil) zugewandt ist (vgl. Z07–08). Die Frage nach dem Zeitpunkt des Wiedereinstiegs scheint also in Z07–09 klarer zu sein als in Z01–06.

Eine weitere Beobachtung ist, dass Re-Performance-Sequenzen nicht zwingend „a recognizable form of closure“ (Schegloff 2007: 115) konstituieren, sondern zu „instruction loops“ führen können, „where one re-performance leads to a loosely-related next instruction“ (Reed/Szczepek Reed 2013: 326). In Z01 fordert der Dirigent durch *one more time* zu einer Re-Performance auf, die in Z06 von den Musiker:innen und der Gesangssolistin ausgeführt wird. Dieser musikalische Part (von 2sec) gibt Anstoß für eine unmittelbar anschließende Instruktion, die im (zweiten) musikalischen Part von den Musiker:innen umgesetzt und erst dann, weil keine weitere Unterbrechung/Instruktion zu der Stelle erfolgt, als abgeschlossen befunden wird (vgl. auch IRE-Sequenzen im Kapitel zu Instruktionen, Kap. 6.4).

Für den eigentlichen Übergang zwischen Besprechung und Musik verwendet der Dirigent in beiden Fällen eine Kombination aus verbalen (Einzählen) und gestischen Ressourcen (Strecken der Arme nach außen, Beginn des Dirigats). Das nächste Beispiel illustriert, dass auch andere vokale Zeichen an der Schnittstelle zwischen diskursivem und musikalischem Teil zum Einsatz kommen können.

Beispiel 3: *one! and! tscha!*

In folgendem Beispiel aus einer Probe des *Orchestre de l’Opéra de Rouen* proben das Orchester und der Dirigent innerhalb eines Instruktionsclusters eine spezifische Stelle in der Partitur. Der Dirigent unterbricht die Musik insgesamt viermal (schwarze Pfeile im Transkript) und gibt dreimal entsprechende Zeichen für den Wiedereinstieg (graue Pfeile im Transkript) in die Performance. Dafür verwendet er eine Kombination aus unterschiedlichen Lautfolgen, aus Einzählen und Einatmen.

```
Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

07:15.4-07:55.4

((Orchester spielt Buchstaben C-D, Dirigent dirigiert))

→ 01   D    %&(0.2)& *(0.4)*%
       d     &hört auf zu dirigieren&
                     *hebt Hände*
       mm   %♪((spielen))♪->%
  02   D    [&thank       ] you (.) thank you.
             &blickt auf Partitur ------->(11)
  03   Fl   [♪((spielt))♪ ]
  04   D    °H:: eh:m le MOMENT (0.3) <<acc> TA ge da ge de->
  05        =eh k^e:h s'il vous plaît (.) eh QUATRE avant DÉ!
  06   M*   ♪((spielt))♪
  07   D    °H: s'il vous plaît UNE FOIS (0.2) e::hm:::
  08        (.) cello, (0.9) e:::h viola oboe clarinette basson
  09   M*   *♪((spielt))♪
       d    *streckt Arme nach vorne ---->
  10   D    quatre avant dé! (0.5)*
       d                     ---->*
→ 11   D    *°H:: #!TSCHA!&* ~(.) ¤#!EI!¤~
            ------------->&  ~Blick-->MM rechts~
            *......bewegt Arme nach außen*
                                 ¤bewegt Arme nach oben¤
       abb        #Abb.103          #Abb.104
→ 12   D    ~*(.) %!AH! (3.0)* &(0.3)~ ¤!YES!& (0.2)%
       d     *dirigiert ---->* &greift sich mit linker Hand an Kopf&
            ~blickt auf Partitur --->~ ¤Blick-->MM rechts ---->
       mm         %♪((spielen 4 Takte vor D))♪----->%
  13   D    <<f> can we get it out (.) &a little bit!¤>
                                        ------------>¤
                                       &streckt Arme nach vorne --->
→ 14        <<p> *(once again)*> (0.5)& ¤~°H: !ONE!¤ ☼(0.2) !AND!☼~
                                 ---->& ¤......bewegt Arme nach außen¤
                                                    ☼bewegt Arme nach oben☼
                 *blickt auf Partitur*   ~blickt nach rechts ---->~
  15   D    ~(0.2) [&!TSCHA!     ]
            ~dirigiert ---------->
                    &blickt auf Partitur --->(17)
  16   MM          [♪((spielen))♪]
→ 17   D    %(3.0)~ *(0.5)*&%
       d    ----->~ ------>&
                    *nimmt Taktstock in linke Hand*
```

```
       mm   %♪((spielen 4 Takte vor D))♪%
  18   D    &*pa da de:- ~pa da te:::r TA !TAM!~
            &Blick-->MM rechts ------------>(20)
             *streckt rechten Zeigefinger nach vorne -->(20)
                         ~bewegt Oberkörper nach vorne~
  19        (.) ~¤pa da ti:: ti-~
                ~bewegt Oberkörper nach hinten~
                 ¤streckt linken Zeigefinger nach vorne --->
  20        °H! ~pa da te:::r TA !TAM!~*¤ (.) ja?&
                ~bewegt Oberkörper nach vorne~
                              -------->*¤ ------>&
→ 21   D    &*(0.4) °H:::&* ~¤!TSCH!¤ ☼(0.2) !AH!☼~
            &streckt Arme nach vorne&
             *blickt auf Partitur*
                            ~blickt nach rechts ->~
                             ¤bewegt Arme nach außen¤
                                      ☼bewegt Arme nach oben☼
  22   D    *&(0.2) %!AH! (0.3) !AH! (2.8)*&%
       d    *blickt auf Partitur -------->*
             &dirigiert ------------------>&
       mm           %♪((spielen 4 Takte vor D))♪%
→ 23   D    &*ja:=ei:: JA DA DA DA !DAM! (0.2)* ja?&
            &Blick-->MM rechts ------------------->&
             *streckt rechte Faust nach vorne*
  24        &(.) okay! (0.4) good (0.2) we will get it out
            &blickt auf Partitur ----->>
```

In diesem Beispiel unterbricht der Dirigent in Z01 die Musik durch ein gestisches Zeichen (1. Unterbrechung): Er hört auf zu dirigieren bzw. wechselt von seiner Dirigierbewegung in eine Bewegung der Hände nach oben. Im vorherigen Spielteil hat das Orchester von Buchstabe C bis Buchstabe D in der Partitur gespielt. In Z02 evaluiert der Dirigent das Gespielte durch ein zweimalig geäußertes *thank you*; außerdem gliedert dieses verbale Zeichen den Übergang zwischen Spiel- und Besprechungsphase. Gleichzeitig richtet er den Blick auf die Partitur, diese Blickrichtung erhält er bis Z11 aufrecht. In Z04 thematisiert er einen bestimmten Zeitpunkt (*le moment*) in der Musik und auch gleichzeitig einen Punkt in der Partitur, den er gesanglich expliziert (*ta ge da ge de*). Durch dieses Singen lokalisiert der Dirigent eine bestimmte Stelle, allerdings bleibt das Singen hier sehr vage. In Z05 wird er spezifischer: Er fordert die Musiker:innen durch die Höflichkeitspartikel *s,il vous plaît* auf, ab einer bestimmten Stelle in der Partitur zu spielen (*quatre avant dé*). In Z07 wiederholt er die Aufforderung zum Spielen (*s'il vous plaît*) und fügt den Zusatz *une fois* hinzu; in Z08 identifiziert er die Instrumentengruppen, für die diese Aufforderung gilt (*cello viola oboe clarinette basson*). In Z09 streckt der Dirigent die Arme

nach vorne, in Z10 wiederholt er die Einsatzstelle (*quatre avant dé*). In Z11 atmet er lautstark ein (°*H::*) und verwendet zwei unterschiedliche, prosodisch markierte Lautfolgen, die er mit einer Armbewegung nach außen und einer Armbewegung nach oben koordiniert (*tscha* und Arme/Hände nach außen, *ei* und Arme/Hände nach oben):



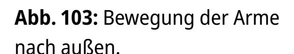


Abb. 103: Bewegung der Arme nach außen.



Abb. 104: Bewegung der Arme nach oben.

Durch die Kombination dieser Silben und der Dirigierbewegungen gibt der Dirigent zwei Schläge vor, auf dem dritten Schlag äußert er eine weitere Silbe (*ah* in Z12) und die Musiker:innen beginnen gleichzeitig vier Takte vor dem Buchstaben D in der Partitur zu spielen:[276]
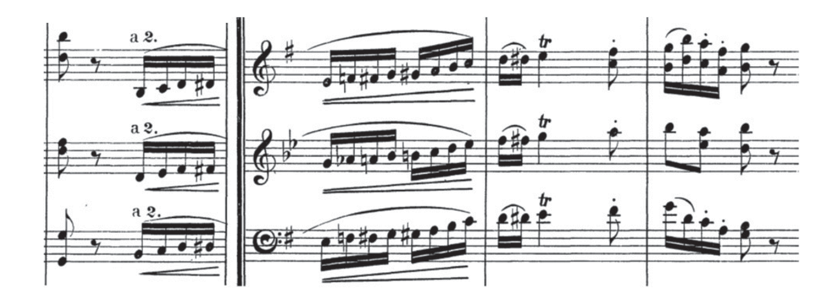


Abb. 105: Auszug aus der Partitur – 4 Takte vor Buchstabe D.

Der Wiedereinstieg in die Musik erfolgt also in Z11–12 (1. Wiedereinstieg), allerdings bereitet der Dirigent diesen Einstieg bereits weiter vorne vor, beginnend ab Z05. Der Übergang von Besprechung zu Musik kann folgendermaßen unterteilt werden:

276 Durch dieses Zurückspringen in der Partitur ergibt sich auf die Zeitstruktur bezogen eine Zickzackbewegung (vgl. auch den Abschnitt zur Zeitlichkeit in Orchesterproben, Kap. 2.1.2.4).

1) In Z05 fordert der Dirigent zum Spielen auf und spezifiziert eine Einsatzstelle in der Partitur. Bereits hier wird ein anstehender Spielpart projiziert.
2) In Z08 richtet der Dirigent die Spielaufforderung an bestimmte Instrumentengruppen.
3) In Z09 streckt er die Arme nach vorne. Dieses gestische Zeichen fordert die Musiker:innen auf, ihre Instrumente so zu positionieren, dass sie sodann darauf spielen können (vgl. auch das Strecken der Arme des Dirigenten nach außen in Bsp. 1 und 2).
4) In Z10 wiederholt der Dirigent die Lokalisierung der Stelle, ab der die ausgewählten Musiker:innen spielen sollen.
5) In Z11 atmet er laut ein und äußert zwei Silben in Verbindung mit einleitenden Dirigierbewegungen.
6) In Z12 artikuliert der Dirigent eine weitere Lautfolge, ab hier beginnt das eigentliche Dirigat, die Musiker:innen setzen ein.

Die beiden Armbewegungen und die Silben in Z11 können sowohl bereits als Teil des Dirigats aufgefasst werden als auch noch zugehörig zum Besprechungspart: Sie stehen genau an der Schnittstelle zwischen Besprechungs- und Spielteil und markieren als Transitionspraktiken den Übergang. Mit dem Einsetzen der Musiker:innen in Z12 und dem gleichzeitigen Dirigieren des Dirigenten beginnt der Spielteil.

Im Transkript kann außerdem beobachtet werden, dass Musiker:innen bereits in Z06 und auch in Z09 Töne von sich geben. In Z06 spielt ein/e Musiker:in unmittelbar nach der Spielaufforderung des Dirigenten in Z05, in Z09 spielt ein/e Musiker:in, sobald der Dirigent die Arme nach vorne streckt. Diese Reaktionen können entweder mit dem Problem bei Wiedereinstiegen zusammenhängen, dass nicht immer klar ist, wann eingestiegen werden soll, oder auch damit, dass die Musiker:innen mit ihren Noten und Instrumenten beschäftigt sind und die identifizierte Stelle oder auch eine andere Stelle ausprobieren.

Nicht zuletzt spielt auch das Blickverhalten des Dirigenten im Übergang zwischen Besprechungs- und Musikteil eine Rolle. Von Z02 bis Z11 blickt der Dirigent ununterbrochen auf die Partitur, erst in Z11 richtet er den Blick nach rechts hin aus, zu den Bratschist:innen und Cellist:innen, also zu einem Teil der angesprochenen Instrumentengruppen. In Z12, während die Musiker:innen spielen, blickt er abermals auf die Partitur. Mit der Unterbrechung der Musik (ebenfalls in Z12) ist wiederum ein Blick nach rechts – zu den Musiker:innen – verknüpft (2. Unterbrechung).

Um die Musik zu unterbrechen, verwendet der Dirigent hier ein verbales (*yes!*) und ein gestisches Zeichen (greift sich mit linker Hand an den Kopf). In Z13 gibt er eine korrektive Instruktion zu der soeben gespielten Stelle (*can we get it out a little bit*) und streckt erneut die Arme nach vorne. In Z14 erfolgt zuerst eine Aufforderung zum Spielen (*once again*), dann atmet der Dirigent laut ein, zählt ein (*one*

and) und bewegt dabei die Arme nach außen und nach oben (2. Wiedereinstieg). In Z15 äußert er gemeinsam mit dem ersten Ton der Musiker:innen die betonte Lautfolge *tscha*. Hier kann also eine ähnliche Vorgehensweise beim Wiedereinstieg in die Musik beobachtet werden wie in Z10–12, mit dem Unterschied, dass der Dirigent hier einzählt (*one and*) und vorher als Ersatz für das Zählen bestimmte Silben (*tscha ei*) verwendete. Auch das Blickverhalten ist vergleichbar mit jenem während der vorherigen Transition:

a) Aufforderung zum Spielen und Blick auf die Partitur;
b) Einzählen bzw. Wiedereinstieg in die Musik und Blick zu den Musiker:innen;
c) Dirigieren und Blick auf die Partitur;
d) Unterbrechung der Musik und Blick zu den Musiker:innen.

In Z17 unterbricht der Dirigent die Musik ein weiteres Mal (3. Unterbrechung), indem er aus seinem Dirigat heraus den Taktstock von der rechten Hand (=Dirigierhand) in die linke Hand nimmt. In Z18 geht er direkt zu einer gesungenen und gestischen Instruktion über (*pa da de pa da ter ta tam* in Verbindung mit nach vorne gestreckten Zeigefingern und Oberkörperbewegungen nach vorne), die bis Z20 andauert und während der er zu den Musiker:innen rechts von ihm blickt. Diese Instruktionssequenz schließt er in Z20 durch die rückversichernde Frage *ja?* ab, ohne allerdings – wie in Z05, Z07 und Z14 – zum Spielen aufzufordern. In Z21 streckt er die Arme nach vorne, blickt zuerst auf die Partitur und dann nach rechts (3. Wiedereinstieg). Für den Einstieg in die Musik verwendet der Dirigent auch hier Silben (*tsch* und *ah*) in Kombination mit Hand- und Armbewegungen (nach außen und nach oben). In Z22 koordiniert er zwei weitere Silben (*ah [0.3] ah*) mit dem Einstieg der Musiker:innen. Während der Dirigent in Z22 dirigiert und die Musiker:innen spielen, ist sein Blick wieder auf die Partitur ausgerichtet. In der anschließenden Unterbrechungsphase (4. Unterbrechung) blickt er zuerst zu den Musiker:innen (Z23) und dann wieder auf die Partitur (Z24).

Auffällig ist, dass in dieser vierten Unterbrechung für den Übergang zwischen Spiel- und Besprechungspart vom Dirigenten weder verbale noch gestische Zeichen eingesetzt werden. Er wechselt unmittelbar in eine weitere gesanglich-gestische Instruktion (*ja ei ja da da da dam* und Strecken der rechten Faust nach vorne). Insgesamt werden die Zeichen für die Unterbrechung der Musik im Laufe des Beispiels weniger. In Z01–02 und in Z12 verwendet der Dirigent sowohl verbale als auch gestische Zeichen, um eine Unterbrechung anzuzeigen, in Z17 kommt nur noch Gestik zum Einsatz, in Z23 gibt es keine Unterbrechungszeichen. Der Dirigent und die Musiker:innen hören hier gemeinsam auf zu dirigieren bzw. zu spielen. Das bedeutet, dass der Übergang zwischen Musik und Besprechung auch ohne entsprechendes Zeichen erfolgen kann, wenn eine bestimmte Stelle mehrmals geprobt wird und etabliert ist, wie lange gespielt werden soll (hier: vier Takte). Ähnliches

gilt auch für den Wiedereinstieg: Die Einsatzstelle wird nur einmal lokalisiert und so lange geprobt, bis eine andere Stelle identifiziert wird. Außerdem muss die Aufforderung zum Spielen nicht zwingend bei jedem Wiedereinstieg erfolgen (vgl. etwa den dritten Wiedereinstieg in Z21).

Die gesamte Instruktionssequenz wird vom Dirigenten in Z24 durch den Diskursmarker *okay* und durch eine positive Evaluation (*good*) zu einem Abschluss gebracht. Allerdings projiziert er ein weiteres Proben der Stelle in der Zukunft (*we will get it out*), was gleichzeitig bedeutet, dass die Stelle so noch nicht endgültig abgeschlossen ist und eventuell erneut thematisiert werden kann.

Dieses Beispiel zeigt, dass bei Wiedereinstiegen in die Musik Lautfolgen in Verbindung mit (Dirigier-)Gestik als Ersatz für das Einzählen oder auch in Kombination mit dem Einzählen zum Einsatz kommen können. Der Dirigent stimmt Vokales und Gestisches aufeinander ab, um so einen reibungslosen Einsatz der Musiker:innen in die Performance zu sichern. Außerdem koordiniert er Silben mit dem Einstieg des Orchesters; diese können fast schon als Ersatz für Töne auf Instrumenten gelten. Damit löst er das Teilproblem, wie der Wiedereinstieg koordiniert werden soll. Wann wiedereingestiegen werden soll, zeigt er durch das Strecken der Arme nach vorne als projizierendes Signal für eine anstehende Spielphase an; ab wo gespielt werden soll, definiert er durch die entsprechende Einsatzstellenspezifizierung (*quatre avant dé*).

6.6.2 Fazit: Die Regulierung von Wiedereinstiegen in die Musik

Ausgehend von der Beobachtung der oben angeführten Beispiele sollen hier nun die eingangs gestellten Fragen beantwortet werden:

a) Wo wird die Musik abgebrochen und wo wird wieder eingestiegen?
Die Unterbrechungen und die Wiedereinstiege in die Musik erfolgen in den untersuchten Beispielen an unterschiedlichen Stellen. Die Dirigenten unterbrechen das Orchester an einer bestimmten Stelle in der Partitur (z. B. Nr. 24 in Bsp. 1) und lassen an einer weiter zurückliegenden Stelle in der Partitur wieder einsetzen (z. B. Nr. 21 in Bsp. 1). Das, was zwischen Unterbrechung und Wiedereinstieg besprochen bzw. instruiert wird, wird damit re-performt und teils auch öfters wiederholt, bis der Dirigent damit zufrieden ist (vgl. Bsp. 3).

b) Wie erfolgen solche Wiedereinstiege? Welche semiotischen Ressourcen werden dafür verwendet?
Um Übergänge in die Musik vorzubereiten, wechseln die Dirigenten von einer entspannten Haltung ihrer Arme während Besprechungsphasen (vgl. Abb. 106) in



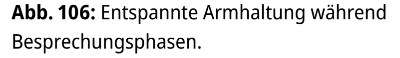


Abb. 106: Entspannte Armhaltung während Besprechungsphasen.



Abb. 107: Angespannte Armhaltung vor Spielphasen.

eine Position, in der sie eine Spannung in den Armen aufbauen – durch ein Strecken nach vorne oder nach außen – und aus der heraus sie unmittelbar dirigieren können (vgl. Abb. 107).

Der Wiedereinstieg selbst in die Musik wird von den Dirigenten verbal (etwa durch Einzählen oder durch Silben), gestisch (etwa durch eine [Dirigier-]Bewegung der Arme nach oben/unten), blicklich (etwa durch einen Blick zu den Musiker:innen) und nicht zuletzt durch lautes Einatmen koordiniert.

c) Wie verhalten sich die Musiker:innen? Gibt es Probleme bei der Koordination von Restarts?
Die Musiker:innen stimmen ihre Vorbereitung auf anstehende Spielphasen in großen Teilen auf jene des Dirigenten ab. Sobald der Dirigent die Arme nach außen oder nach vorne streckt, bringen auch die Musiker:innen ihre Instrumente in eine Position (ans Kinn oder an den Mund), von der aus sie sofort darauf spielen können. Daneben richtet der Dirigent ebenfalls seine Vorbereitung auf *Restarts* an den Reaktionen der Musiker:innen aus. Er vergewissert sich beispielsweise durch Blicke, ob die Musiker:innen bereit zum Spielen sind (vgl. Bsp. 2). Allerdings kann es auch zu Missverständnissen kommen, wann wieder eingesetzt werden soll. Musiker:innen können bereits vor dem eigentlichen Wiedereinstieg durch Töne auf ihren Instrumenten anzeigen, dass sie das Verhalten des Dirigenten als Transitionspraktik verstehen. Solche Missverständnisse hängen damit zusammen, dass nicht hinreichend kommuniziert wird, wann eine Besprechung abgeschlossen und Zeit für einen Wiedereinstieg in die Musik ist. Es kann auch vorkommen, dass nicht alle Musiker:innen, die eigentlich (nach Partitur) spielen sollten, gemeinsam mit dem Dirigenten einsetzen (vgl. Bsp. 1).

d) Wie wird den Musiker:innen vermittelt, ab welcher Stelle in der Partitur sie in die Musik einsteigen sollen?
Die Dirigenten in den untersuchten Beispielen vermitteln durch Einsatzstellenspezifizierungen in Form von Nummern oder Buchstaben in der Partitur, ab wo die Musiker:innen erneut einsteigen sollen. Wurde eine solche Stelle lokalisiert, muss sie kein weiteres Mal, etwa bei darauffolgenden Besprechungsphasen, spezifiziert werden, sondern sie gilt so lange, bis eine neue Stelle lokalisiert wird.

e) Wie kann Dirigieren gegenüber Transitionspraktiken abgegrenzt werden?
Während ein Dirigat mit Spannung in den Armen einhergeht, halten die Dirigenten ihre Arme während Besprechungsphasen in einer entspannten Position (vgl. Abb. 106). Genau dazwischen siedeln sich Transitionspraktiken für Wiedereinstiege an: Die Dirigenten nehmen eine Spannung in ihren Armen auf, bereiten damit das anstehende Dirigat vor und beginnen auch bereits zu dirigieren. Kurz darauf setzen die Musiker:innen ein und die Spielphase beginnt. So wie Transitionspraktiken für Unterbrechungen sind solche Übergangsaktivitäten bei Wiedereinstiegen sowohl Teil von Besprechungs- als auch bereits Teil von Spielparts und stehen direkt an deren Schnittstelle.

6.7 Zusammenfassung: Wie in der Orchesterprobe instruiert und korrigiert wird

6.7.1 Instruktionssequenzen in Orchesterproben

Orchesterproben bestehen aus einer Abfolge von Instruktionssequenzen, die sich an einem Muster orientieren, das mit *I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)*-Sequenzen vergleichbar ist (vgl. McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2000, 2004). Nach diesem klassischen, sequenziell organisierten Muster, das vor allem für die Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion im Klassenzimmer typisch ist, fordert der/die Lehrer:in in einem ersten Turn die Schüler:innen auf, etwas zu tun, er:sie bewegt sie zu einer Äußerung (*initiation*), z. B. auf eine Frage zu antworten. Der zweite Turn besteht aus der Antwort des/der Schüler:in (*response*), in einem dritten Turn gibt der/die Lehrer:in positives oder negatives Feedback (*evaluation*). Bei einer positiven Bewertung ist diese Kommunikationsfolge abgeschlossen; eine negative Bewertung kann hingegen eine Korrektur und damit auch eine erweiterte Interaktionssequenz einleiten. Auf die Orchesterprobe übertragen sieht eine solche aus drei Turns bestehende interaktionale Sequenz (Mehan 1979: 65 spricht auch

von „topical related sets“) folgendermaßen aus: 1) Der/die Dirigent:in fordert die Musiker:innen zum Spielen auf (Initiierung), 2) die Musiker:innen setzen diese Aufforderung musikalisch um (Antwort), 3) der/die Dirigent:in evaluiert und/oder korrigiert das Gespielte (Evaluierung, Korrektur). Die Kategorisierung und Typisierung einzelner Rede- oder Spielbeiträge nach diesem Muster ist in der Orchesterprobe allerdings selten nur auf drei Turns beschränkt. Die Handlungsspielräume, vor allem jene, die vom/von der Dirigent:in ausgenutzt werden, sind viel größer. Sie lassen eine Erweiterung dieses Schemas bestehend aus mindestens sechs Turns zu:

1) *initiation*: Der/die Dirigent:in fordert zum Spielen auf;
2) *request compliance*: Die Musiker:innen führen diese Aufforderung musikalisch aus;
3) *evaluation/correction*: Der/die Dirigent:in evaluiert und korrigiert/instruiert;
4) *request playing*: Der/die Dirigent:in fordert erneut zum Spielen auf, mit Instruktionsumsetzung;
5) *response/reply*: Die Musiker:innen setzen die Instruktion(en) musikalisch um;
6) *evaluation/conclusion*: Der/die Dirigent:in evaluiert und schließt die Instruktionssequenz ab.

Das Schema kann durch weitere Interaktionssequenzen erweitert werden, die sich zwischen 5) und 6) einreihen, und zwar so lange, bis der/die Dirigent:in mit dem Ergebnis zufrieden ist. Erst dann kommt die Instruktionssequenz zu einem Abschluss und es kann zu einer neuen Stelle in der Partitur gewechselt werden, für die das Muster wieder von vorne beginnt. Diese Abfolge kann folgendermaßen dargestellt werden:

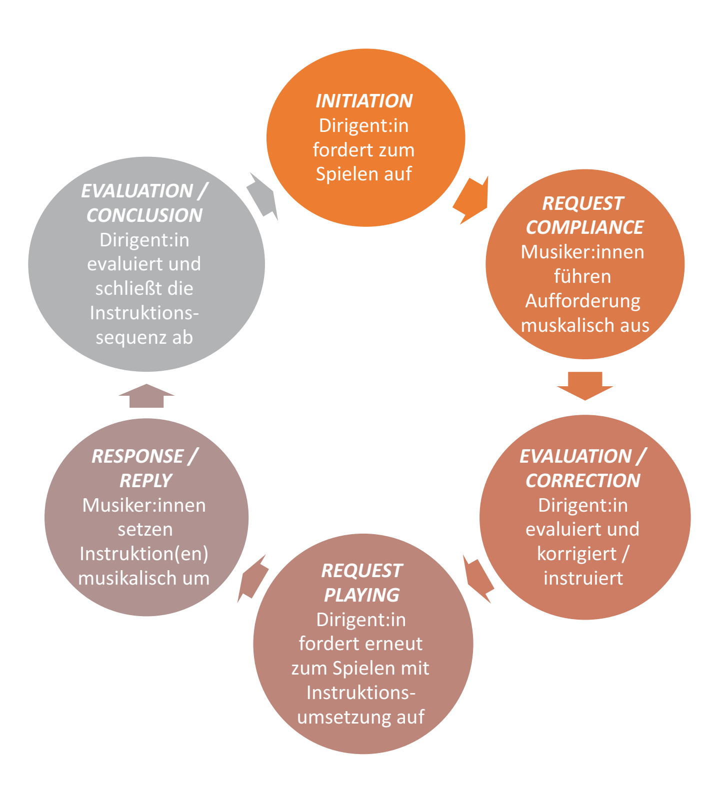


Abb. 108: Abfolge einer Instruktionssequenz in der Orchesterprobe.

Im Folgenden soll dieses Schema auch anhand eines Beispiels illustriert werden (*Orchestre de l'Opéra de Rouen*, Dirigent: Antony Hermus). Im Probenausschnitt unten ist sowohl ein Cluster an Instruktionen (mehrere Instruktionen, die sich auf unterschiedliche Stellen in der Partitur beziehen und die an unterschiedliche Instrumentengruppen gerichtet sind) als auch eine Kette an Instruktionen (dieselbe Stelle wird über eine längere Zeit geprobt, bis der Dirigent diese positiv evaluiert und abschließt) zu verzeichnen. Das Beispiel ist tabellarisch mit einer stichwortartigen Beschreibung der Teile der Instruktionssequenz dargestellt.[277]

277 Teile dieser Instruktionssequenz wurden bereits im empirischen Abschnitt zu Mehrsprachigkeit (Kap. 4.3.5) und im Kapitel zu Lokalisierungen untersucht (Kap. 6.3).

Orchestre de l'Opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0004

01:45-08:31.5

01	D	nous continuons (0.2) avec (0.8) EF! (1.4) <<p> EF>	→ Lokalisierung einer Einsatzstelle → Aufforderung zum Spielen und gleichzeitige implizite Adressierung an das gesamte Orchester
02		(2.3) &(2.0) *(2.0)*& ~¤(1.5) °H:::	→ Einstieg in die Musik
		&streckt Arme nach außen	
		zieht Augen zusammen	→ mimische Instruktion (‚spielt leise')
		~dirigiert ---->(12)	→ Dirigat
		¤blickt nach rechts ---->	
03	MM	(1.0) ♪((spielen 2½ Takte ab F/5.0'')))♪¤	→ Musiker:innen führen Aufforderung des Dirigenten zum Spielen aus
	d	--------->¤	→ Dirigent dirigiert
04	MM	♪((spielen 3½ Takte/5.0''))♪	
05	MM	&♪((spielen 1½ Takte ab F/4.0''))♪&	→ Musiker:innen setzen die Instruktionen des Dirigenten musikalisch um
	d	&zieht Augen zusammen ----------->&	→ mimische Instruktion (‚spielt leise')
06	MM	♪((spielen 23 Takte/54.0''))♪	
07		[♪((spielen 1 Takt/3.0'')) ♪]	
08	D	[(0.5) *!PAM! !PA! !DAM! !TA! !TI! !TO! !TIM!* (0.5)]	→ Dirigent singt mit, während die Musiker:innen spielen; er gestaltet hier die Musik durch sein Singen mit
09	MM	♪((spielen 5 Takte/6.8''))♪	
10	MM	[♪((spielen 1/2 Takt/0.5''))♪]	→ Dirigent instruiert verbal während der Musik; hier handelt es sich um eine operative, vorausschauende Instruktion, die just vor dem Punkt angebracht wird, ab dem die Musiker:innen diese Instruktion musikalisch umsetzen sollen (*on the fly*-Instruktion)
11	D	[(LONG!)]	

[...]

12	D	%&(0.5)&~ *(0.5)* ¤≈(3.0)≈%	→ Unterbrechung der Musik durch gestische und blickliche Zeichen
	d	&kreist Arme&	
		------->~ *winkt ab*	
		¤blickt auf Partitur ---->(15)	
		≈blättert in Partitur≈	
	mm	%♪((spielen))♪ ---------->%	→ Musiker:innen hören auf zu spielen
13	D	very good (.) very good. (0.8)	→ verbale Evaluierung des Gespielten
14	<<f>	eh::m> (un) peu de choses &(1.0)&	→ Ankündigung von mehreren Korrekturen/Instruktionen
		&steht auf und setzt sich wieder&	→ gestisches Gliederungssignal
15	D	pour (.) CELLO:¤ *~et- (a bass) eh:*~	→ Adressierung von spezifischen Instrumentengruppen
		----->¤ *Blick-->rechts->*	
		~dreht sich nach rechts~	
16		&cello et (0.8) contraBASS:E.	
		&blickt auf Partitur ------->	→ verbale und gesungene Lokalisierung einer bestimmten Stelle in der Partitur
17		(1.4) CENT (.) quarante (1.0) SEPT!&	
		--->&	
18		&~(1.0) le *DÉBUT! *(0.5) <<h> ti::> <<t> ram>	
		&.......Blick-->rechts --------------------->(20)	
		~dreht sich nach rechts ------------------->(20)	
		*..........führt Fingerspitzen zueinander ->(20)	
19		(0.2) c'est possible ☼commencer (.) si☼ <<h> DOUX> que possible,	→ Korrektur, die verbal, gestisch, mimisch und gesanglich realisiert wird
		☼schließt Augen->☼	
20		(0.5) <<h> ti::> <<t> dam> (.) <<h> ti::> <<t> dam>&~*	
		-------->&~*	

21		&°h:: e::t eu:hm (0.2) pour TOUS les autres aussi&	→ verbale Adressierung des gesamten Orchesters
		&blickt auf Partitur&	
22		&avant& *(0.2) c'est=c'est GER*&ARD	→ verbale Lokalisierung einer Stelle in der Partitur (durch Verweis auf einen Buchstaben in der Partitur [‚G'] anhand des Namens ‚Gerard')
		&blickt nach links&	
		blickt auf Partitur->&blickt zu KM ->(24)	
23		g(h)é?	
24	KM	g(h)é ? +(oui)&	→ Austausch mit dem Konzertmeister, Bestätigung/Absicherung
	km	+nickt --->	
	d	----->&	
25	D	°h:::+	
	km	---->+	
26	D	eu:hm le crescENDO (0.7) jusqu'au FORTISSIMO	→ verbale Korrektur zur vorher identifizierten Stelle
27		(.) seulement (0.3) UNE (0.5) avant gé	
28		°h: &sinon on on on (0.5)	
		&streckt linke Hand nach vorne -->(30)	→ deiktisches Zeigen zu spezifischen Instrumentengruppen
29	D	+we kill the flute and the *oboe.	→ verbaler und gestischer Account für die korrektive Instruktion
	d	*blickt zu KM --->(31)	
	km	+nickt --->(31)	→ erneute Bestätigung durch den Konzertmeister
30	D	(0.7) <<dim> ja?&>	
		--------------->&	
31	D	&so we have to- (0.2) keep DOWN.+*&	→ verbal und gestisch realisierte korrektive Instruktion
	d	---------->*	
		&bewegt linke Hand nach unten --->&	
	km	--->+	
32	D	(0.7) eu:hm let's try that first!	→ Aufforderung zum Spielen, die hier allerdings nicht ausgeführt wird

33	*&(1.0)* °h:: eh::m:: (1.0) °h:: (0.4) dans le=dans le CHORAL *blättert in Partitur* &blickt auf Partitur ----->(36)	→ verbale und gesungene Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur → implizite Adressierung der Musiker:innen, die an dieser Stelle zu spielen haben (Klarinetten, Fagotte, Hörner, Bratschen)
34	TA: ta da <<höher werdend> di::> <<tiefer werdend> da da: di da da da>	
35	<<h> di:> <<t> da da::> (.) <<tiefer werdend> da di de DA:M>	
36	°H:: ah:& *¤<<rall> TI::NG !PA:! !PA:! ------->& *Blick-->MM rechts ------->(41) ¤dreht sich nach rechts ->(41)	→ gesanglich-gestische korrektive Instruktion → blicklich-proxemische Adressierung → Etablierung eines Interaktionsraums mit spezifischen Musiker:innen
37	<<cresc> ~ZI::::~>> ~bewegt Hände nach vorne~	
38	=c'est possible LONG! °h:	→ verbale Nachrahmung der gesanglich-gestischen Instruktion
39	<<höher werdend> &TI TA TI::::: TA: TA: TI:&> &bewegt rechte Hand nach vorne&	→ erneute gesanglich-gestische Instruktion
40	°H:: et &connexion& &bewegt rechte Hand nach vorne&	→ erneute verbal-gestische Nachrahmung → verbal, mimisch und gestisch realisierter Account für die Instruktion
41	(.) sinon*¤ &(0.2) °h: on- on doit (.)& ~(inVESTER) -------->*¤ &blickt auf Partitur ---->& ~Blick-->MM rechts -->(43)	→ blickliche Adressierung von spezifischen Musiker:innen → Weiterführung des Accounts
42	dans ¤dans dans¤ TOUS les notes sinon (.) ¤zieht Augen zusammen¤	→ Abbruch des Accounts auf verbaler Ebene, Weiterführung auf gestischer Ebene
43	&on (.) ça ça&~ *¤(0.5)¤ &bewegt Arme mehrmals nach unten& ------------->~ *blickt auf Partitur ----->(45) ¤dreht sich zum Dirigierpult¤	→ Auflösung des etablierten Interaktionsraums

44		&oui? (0.3) EF! s'il vous plaît (0.4)	→ Rückversicherung durch (rhetorische) Frage
		&streckt Arme nach außen ----------->	→ Spezifizierung einer Einsatzstelle und Aufforderung zum Spielen
			→ gestische Projizierung einer anstehenden Spielphase
45		(4.0) ¤(1.5)& ~(0.5)¤* ☼(0.5) °H::	→ Einstieg in die Musik
		------>* ☼Blick-->MM --->(63)	
		¤zieht Augen zusammen¤	→ mimische Instruktion (‚spielt leise')
		----->& ~dirigiert ------>(63)	→ Dirigat
46	MM	(1.0) [♪((spielen ersten Ton ab F))♪]	→ Musiker:innen setzen die Instruktionen des Dirigenten musikalisch um
47	D	[<<p> h°:: *ta::*>]	→ Dirigent gestaltet die Musik durch Ausatmen und Singen mit
48	MM	♪((spielen 9 Takte ab F/20.0''))♪	→ Musiker:innen setzen die Instruktionen des Dirigenten musikalisch um
49		[♪((spielen 1 Takt/1.0''))♪]	
50	D	[that's it!]	→ Dirigent evaluiert simultan zur Musik
51	MM	♪((spielen 1 ½ Takte/3.8''))♪	
52		[♪((spielen 1/2 Takt/0.7''))♪]	
53	D	[<<f> pianISSIMO!>]	→ Dirigent gibt eine verbale Anweisung während der Musik, wiederum just vor dem Punkt, ab dem die Musiker:innen die Instruktion musikalisch umsetzen sollen (*on the fly*-Instruktion)
54	MM	♪((spielen 5 ½ Takte/10.5''))♪	
55		[♪((spielen 1/4 Takt/0.4''))♪]	→ verbale, vorausschauende Anweisung während der Musik
56	D	[<<f> conduct!>]	
57	MM	♪((spielen 1 ½ Takte/6.4''))♪	
58		[♪((spielen 1/2 Takt/0.5''))♪]	→ verbale, vorausschauende Anweisung während der Musik
59	D	[très long!]	
60	MM	♪((spielen 5 ½ Takte/11.8''))♪	
61		[♪((spielen 1 ½ Takte/2.0''))♪]	→ Dirigent identifiziert während der Musik ein *correct*able, das er umgehend korrigiert, verbal und mimisch
62	D	[*sch! (.) <<dim> sch:::>*]	
		zieht Augen zusammen-->	

[...]

63	D	%&(0.5)&~ *(1.0)* ¤!YES!¤☼	→ Unterbrechung der Musik durch verbale, gestische und mimische Zeichen
	d	&kreist Arme& ¤streckt Fäuste nach oben¤	→ positive mimisch-gestische Evaluierung des Gespielten
		------->~ *lächelt* ---->☼	
	mm	%♪((spielen))♪ ---------->	
64	D	&(0.5) that‘s it!& *that‘s that‘s the building up,*%	→ Weiterführung der positiven Evaluierung
	d	&blickt auf Partitur&	
		blickt zu KM ---------------->	
	mm	------------>%	→ Musiker:innen hören auf zu spielen
65	D	&*now now- now we (have)*	→ Einleitung einer Erklärung, die allerdings abgebrochen wird
		&Blick-->Oboist ----->(75)	→ blicklich-gestische Adressierung
		streckt Arme nach vorne	
66		°h:: *ehm (.) jérôme quand=quand tu veux	→ verbale, direkte Adressierung eines Musikers (Oboist)
		*streckt Arme nach vorne ------>(75)	→ Einleitung einer abgeschwächten korrektiven Instruktion
67		(0.2) un peu PLUS agitato	→ verbale, korrektive Instruktion
68		<<tiefer werdend> ~*ti: da: da*~>	→ gesangliche Demonstration/Instruktion in Verbindung mit einer Zeigegeste, die einen bestimmten Musiker adressiert (Flötist)
		~Zeigegeste-->Flötist~	
69		¤°h tu- tu es le: le: le: le- personne¤	→ verbaler Account für die Instruktion in Verbindung mit Zeigegesten in unterschiedliche Richtungen (zum Oboisten vs. zum Flötisten)
		¤Zeigegeste-->Oboist ---------------->¤	
70		~qui: qui encourager les flûtes~	
		~Zeigegeste-->Flötist -------->~	
71		°h <<tiefer werdend> ¤*ti: da: da*¤>	→ gesanglich-gestische Demonstration als korrektive Instruktion
		¤Zeigegeste-->Oboist¤	
72		°h <<höher werdend> ~*ti: da: da*~>	
		~Zeigegeste-->Flötist~	
73		°h <<höher werdend, cresc> ¤*ja:: da:: da:*¤	
		¤Zeigegeste-->Oboist¤	
74		~*ja:: da:: da*~>	
		~Zeigegeste-->Flötist~	

75		°h ja?&* (.) ~eh- eh comme ça. ----->&* ~blickt auf Partitur ---->	→ rückversichernde Frage und verbale Nachrahmung als Abschluss dieser Instruktionssequenz
76		°h: eh::m:~ &*(0.7) ¤RESTE (.) pianISSIMO --------->~ &dreht sich zu BB ---------> *Blick-->BB --------------> ¤streckt linken Arm nach vorne ->	→ proxemisch-blickliche Adressierung einer spezifischen Instrumentengruppe, Etablierung eines Interaktionsraums
77		(0.6) s- si LONG que possible. (0.5) oui?&*¤ -------->&*¤	→ verbale, korrektive Instruktion in Verbindung mit Gestik → rückversichernde Frage als Abschluss der Sequenz
78		&°h:& *okay. &dreht sich zu Dirigierpult& *blickt auf Partitur ----->(81)	→ Auflösung des etablierten Interaktionsraums → Diskursmarker als Übergang von einer Aktivität (Instruieren) zur nächsten (Umsetzung der Instruktionen in einem Spielteil)
79	D	°h:: eh::m:: &UNE fois s'il vous plaît (.) tempo UN! &blättert in Partitur ------>	→ Spezifizierung einer Einsatzstelle durch Tempobezeichnung und Aufforderung zum Spielen
80		¤(1.0)¤ (1.2) cent quarante&~trois! ¤hebt Taktstock¤ ------->&~streckt Arme-->außen -->	→ erneute Spezifizierung der Einsatzstelle durch Taktzahl → gestische Projizierung einer anstehenden Spielphase
81		(3.5)* &(0.5)& ¤(1.0) cent quarante-trois. (1.0)¤~ ---->* &zieht Augen zusammen& ----->~ ¤blickt nach rechts ------------>¤	→ erneute Einsatzstellenspezifizierung → mimische Instruktion (‚spielt leise', ‚spielt mit einem weichen Klang') → blickliche Adressierung der Instrumentengruppe, die an der Stelle zu spielen hat
82	D	~°H:: (1.0) ~dirigiert ------>>	→ Einatmen als Zeichen für den Beginn der Musik → Dirigat
83	MM	[♪((spielen ersten Ton/0.5''))♪]	→ Musiker:innen setzen Instruktionen des Dirigenten musikalisch um
84	D	[H°::]	→ Dirigent gestaltet den Einsatz der Musik durch sein Ausatmen mit
85	MM	♪((spielen 11 ½ Takte/14.5''))♪	
86	MM	[♪((spielen 1 Takt/1.0''))♪]	→ Dirigent ratifiziert das Gespielte simultan zur Musik und schließt die Instruktionssequenz (ohne weitere Unterbrechung) ab
87	D	[YES! (.) <<ff> VERY GOOD!>]	

6.7.2 *A Simplest Systematics for correcting and instructing in orchestra rehearsals*

In dem Beispiel oben sind die einzelnen Phasen einer Instruktionssequenz in einer Orchesterprobe nachvollziehbar: beginnend mit einer Spielaufforderung durch den Dirigenten über eine Ausführung dieser Aufforderung durch die Musiker:innen, mehrere Korrekturen/Instruktionen des Dirigenten und deren Umsetzung durch das Orchester bis hin zu einem Abschluss der Sequenz durch eine positive Evaluierung, während die Musiker:innen spielen. Innerhalb dieser wechselnden Abfolge von Turns zwischen Dirigent und Musiker:innen können mehrere instruktive Handlungen beobachtet werden: Unterbrechen, Adressieren, Lokalisieren, Korrigieren/Instruieren, Evaluieren, Wiedereinsteigen, Dirigieren. Alle diese Instruktionsaktivitäten fordern entweder explizit (z. B. Instruieren – ‚könnt ihr das bitte so spielen', Unterbrechen – ‚Hört auf zu spielen!') oder implizit[278] die Musiker:innen auf, etwas zu tun: mit dem Spielen aufhören, eine Instruktion musikalisch umsetzen, eine Stelle so oder so spielen usw. Für diese Handlungen kommen unterschiedliche Modalitäten zum Einsatz:

a) Unterbrechen geschieht verbal, gestisch, blicklich und mimisch.
b) Adressierungen werden verbal, blicklich, proxemisch und gestisch realisiert.
c) Stellen in der Partitur werden verbal oder gesanglich lokalisiert.
d) Korrigiert und instruiert wird verbal, gestisch, gesanglich, mimisch und blicklich.
e) Für Evaluierungen wird auf verbale, gestische, mimische und blickliche Ressourcen zurückgegriffen.
f) Für Wiedereinstiege in die Musik werden verbale, gestische und blickliche Ressourcen eingesetzt; außerdem spielt das Atmen (v. a. das gemeinsame Einatmen) für die Koordination von Wiedereinstiegen eine wichtige Rolle.
g) Für das Dirigieren im engeren Sinn kommen gestische und blickliche Ressourcen zum Tragen. Das Dirigieren im weiteren Sinn kann auch als Multiaktivität (vgl. Haddington et al. 2014) beschrieben werden, denn es vereint mehrere Aktivitäten in sich: Der Dirigent dirigiert nicht nur, sondern er singt auch mit und gestaltet dadurch die Musik mit, er gibt verbale Anweisungen während der Musik und evaluiert das Gespielte verbal.

278 Beispielsweise werden durch Adressierungen nicht nur bestimmte Instrumentengruppen identifiziert, sondern sie werden auch aufgefordert, ihre Aufmerksamkeit mit dem Dirigenten zu teilen; daneben kann positives Evaluieren die Aufforderung ‚Spielt weiterhin so!' implizieren.

Von diesen beschriebenen instruktiven Handlungen kann vor allem das Korrigieren/Instruieren im engeren Sinn vielschichtig sein. Instruktionen können zum einen korrektiv-retrospektiv ausgerichtet sein und sich dabei auf bereits Gespieltes beziehen; zum anderen können Instruktionen operativ-prospektiv angelegt sein und hierbei neue Aspekte einführen. Daneben tauchen in Orchesterproben kontrastierende Instruktionspaare auf, die eine nicht gewünschte einer gewünschten Version einer spezifischen Stelle in der Partitur gegenüberstellen (vgl. etwa Bsp. 3 und Bsp. 5 im empirischen Abschnitt zu Instruktionen und Anweisungen im engeren Sinn, Kap. 6.4). Nicht zuletzt kann es zu *on the fly*-Instruktionen kommen, die simultan zur Musik gegeben werden, d. h., während die Musiker:innen spielen (und evtl. bereits mit dem Umsetzen von anderen Instruktionen, die in Unterbrechungen besprochen wurden, beschäftigt sind). Solche Anweisungen werden durch Mitsingen oder durch verbale Einwürfe realisiert; dabei können sie entweder korrigierend (rückblickend, vgl. Z62 im Bsp. oben) oder instruierend (vorausschauend, vgl. Z59 im Bsp. oben) sein.

Korrektive Instruktionen (oder auch Korrekturen) setzen sich außerdem immer aus einer Fremdkorrektur durch den Dirigenten in der Besprechungsphase und einer Selbstkorrektur durch die Musiker:innen in der anschließenden Spielphase zusammen.[279] Der Dirigent korrigiert eine bestimmte, bereits gespielte Stelle verbal, gestisch und/oder gesanglich, die Musiker:innen korrigieren die Stelle musikalisch auf ihren Instrumenten. Das heißt, sowohl die Initiierung der Korrektur (*repair initiation*) als auch die Korrektur selbst (*repair proper*) werden vom Dirigenten realisiert; die Korrektur (*repair proper*) wird wiederholend von den Musiker:innen ausgeführt. Es kommt hier also zu einer Doppelung der eigentlichen Korrektur, ähnlich wie in der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion. Im Gegensatz dazu muss in Alltagsgesprächen eine Fremdkorrektur von A kein weiteres Mal von B ausgeführt werden.

Unter das Instruieren im weiteren Sinn und damit als Überbegriff für die instruktiven Handlungen fallen noch weitere, für die Orchesterprobe spezifische Arbeitsweisen:

a) Mehrere Instruktionen, die sich auf unterschiedliche Stellen beziehen und verschiedene Instrumentengruppen adressieren, können gemeinsam innerhalb eines Instruktionsclusters auftreten. Dabei kann eine Instruktion zu weiteren Instruktionen verleiten, es kommt zu *Follow-Up*-Instruktionen. Etwa im Ausschnitt oben, wenn in einem ersten Schritt die Cellist:innen und die Kontrabassist:innen zu einer bestimmten Stelle instruiert werden (Z15–20) und in einem

279 Es kann allerdings auch vorkommen, dass einzelne Musiker:innen bereits während Besprechungsteilen bestimmte vom/von der Dirigent:in korrigierte Stellen in der Partitur ausprobieren.

zweiten Schritt auch alle restlichen Musiker:innen (Z21–31) – von *si doux que possible* (Z19) zu *le crescendo jusqu'au fortissimo* (Z26).

b) Eine bestimmte Stelle wird im Zuge einer Instruktionskette so lange geprobt, bis der Dirigent damit zufrieden ist. Im Beispiel oben schließt der Dirigent die Instruktionskette während einer Spielphase durch eine verbale, positive Evaluierung ab und lässt die Musiker:innen dann weiterspielen; die Stelle wird nicht mehr geprobt (Z14–50).

c) Instruktionen können von Accounts/Erklärungen begleitet sein, die verbal, gestisch und mimisch gegeben werden und die Face-Bedrohung, die von Instruktionen ausgeht, abmildern (Z29, Z41).

d) Instruktionen können durch Ausdrücke wie *quand tu veux un peu plus agitato* in Z66–67 abgeschwächt werden (*Hedging*) oder auch indem sie nicht explizit geäußert werden, etwa blickliche Adressierungen, die die Aufforderung ‚Ihr seid nun dran mit dem Spielen' (vgl. Z81) implizieren.

e) Der Dirigent hebt häufig das hervor, was wichtig ist (*Highlighting*), und zwar durch Sprache und Gesang (hier auch prosodisch) sowie Gestik (vgl. z. B. Z08, Z19, Z26, Z31, Z36–37).

f) Es können Interaktionsräume mit spezifischen Instrumentengruppen blicklich und proxemisch etabliert und über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden (vgl. z. B. Z36–43).

g) Der Dirigent kann sich mit dem Konzertmeister als seinem direkten Ansprechpartner für musikalische, aber auch organisatorische Fragen austauschen (vgl. etwa Z23–25 und Z29–31, wo der Dirigent Bestätigung/Rückversicherung beim Konzertmeister sucht).

h) Außerdem kann der Dirigent rückversichernde Fragen (etwa *ja?*) an das ganze Orchester stellen, die allerdings als rhetorische Fragen zu betrachten sind, da von den Musiker:innen (außer in seltenen Fällen vom Konzertmeister) darauf keine Antwort kommt (vgl. z. B. Z30 oder Z77).

Diese Handlungen sind konstitutiv für die Interaktion in Orchesterproben. Sie tragen dazu bei, dass von Dirigent:in und Musiker:innen gemeinsam ein musikalisches Werk im Hinblick auf eine konzertante Aufführung probend erarbeitet werden kann. Dabei sind die Handlungen in ein sequenzielles Muster eingegliedert, in dem sich Beiträge des/der Dirigent:in mit Turns von Musiker:innen abwechseln. Dieses Muster, das Sequenzialität, Simultaneität und unterschiedliche für die Orchesterprobe konstitutive Aktivitäten und Praktiken vereint, sieht – in Anlehnung an die von Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) erarbeitete Systematik für den Sprecherwechsel in Gesprächen – folgendermaßen aus:

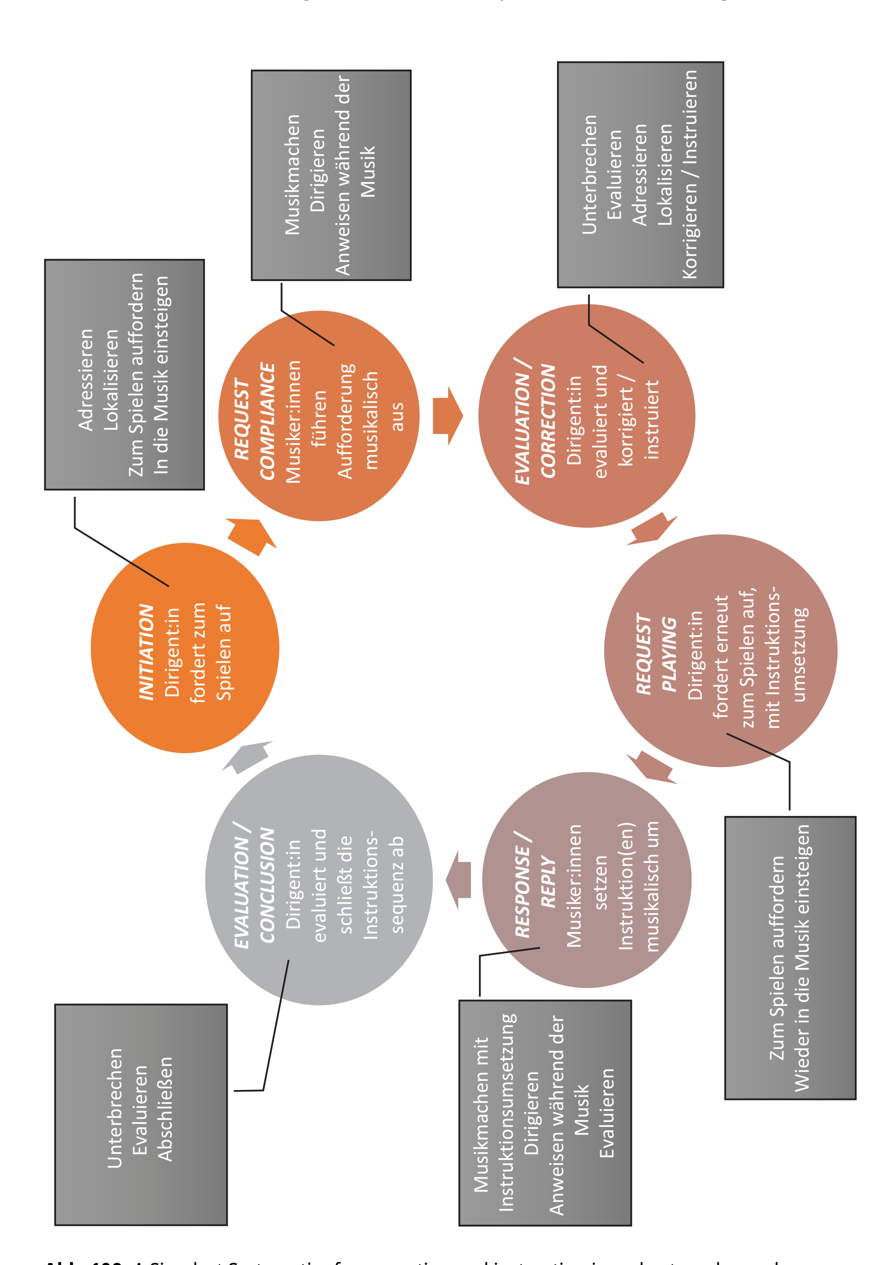


Abb. 109: A Simplest Systematics for correcting and instructing in orchestra rehearsals.

7 Zusammenfassung und Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, die Kommunikations- und Interaktionsmuster im institutionellen Kontext der Orchesterprobe zu untersuchen. Dabei stand eine holistische Konzeption von Interaktion im Mittelpunkt, die davon ausgeht, dass soziale Bedeutungskonstitution durch das Zusammenspiel mehrerer Modalitäten oder semiotischer Ressourcen in der Interaktion erfolgt. In einer Orchesterprobe kommt es zu einem Wechselspiel zwischen Sprache und Musik, d. h. Phasen, in denen über die Musik/das Gespielte gesprochen wird, alternieren mit Abschnitten, in denen die Musik, so wie sie in der Partitur (bzw. in den Noten der Musiker:innen) steht und vom/von der Dirigent:in darüber hinaus instruiert/korrigiert wird, von den Musiker:innen vorgetragen wird. Der/die Dirigent:in gibt Anweisungen zur Musik, für die er:sie unterschiedliche Sprachen in Kombination mit verschiedenen zur Verfügung stehenden semiotischen Ressourcen, etwa Gestik, Mimik, Singen, Blicke, Körperbewegungen und Proxemik, verwendet. In solchen Besprechungsphasen hören die Musiker:innen dem/der Dirigent:in zu und setzen im Anschluss in einer Spielphase die Anweisungen musikalisch auf ihren Instrumenten um. In solchen Phasen, in denen die Musiker:innen spielen, dirigiert der/die Dirigent:in und hört dem Orchester zu. Zwischen Spiel- und Besprechungsphasen gibt es Übergänge, die vom/von der Dirigent:in durch verbale und/oder körperliche Zeichen eingeleitet werden. Im Zentrum der Kommunikation zwischen Dirigent:in und Musiker:innen steht immer die Partitur und deren spezifische Umsetzung im Spielen des Orchesters nach den Vorstellungen des/der Dirigent:in.

Dieses Zusammenspiel zwischen Sprache, nonverbalen Ressourcen, Musik und Artefakten wurde auf der Grundlage eines Videokorpus zu Proben von professionellen französischen und italienischen Symphonieorchestern untersucht. Das Korpus umfasst rund 55 Stunden an videographischen Aufzeichnungen, die in Proben des *Orchestre de Paris*, des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* und des *Haydn Orchester Bozen* erstellt wurden. Fünf Dirigent:innen realisierten als Gastdirigent:in oder Hauptdirigent unterschiedliche Projekte mit den jeweiligen Orchestern, für die entweder eines oder auch mehrere musikalische Werke vorgesehen waren. Das Datenmaterial wurde nach GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009) für die verbalen Anteile der Kommunikation und nach Mondada (2016b) für die nonverbalen Aspekte in der Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen transkribiert. Außerdem wurden Screenshots in die Analysen mit eingebaut, um das Zusammenspiel von unterschiedlichen Modalitäten (z. B. Gestik und Blickverhalten des/der Dirigent:in) in ihrer Gesamtheit zu illustrieren.

In einem ersten theoretischen Abschnitt (Kap. 2.1.1) wurde zunächst umrissen, wie eine Probe definiert werden kann und wie sie sich gegenüber einer Auf-

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-007

führung abgrenzt. Proben dienen der Einübung eines künstlerischen Werks mit dem Ziel einer anschließenden öffentlichen Aufführung. Teile des Stücks werden in Proben wiederholt, ausprobiert und einstudiert, ‚Fehler' werden ausgemerzt und die persönliche Konzeption des/der Dirigent:in von dem Musikstück wird an die Musiker:innen vermittelt. So wird ein Wissen generiert, das von der Probe mit in die Aufführung übernommen wird (vgl. Matzke 2011). Die Aufführung stellt das Produkt der Arbeit in der Probe dar (vgl. Roselt 2011; Matzke 2012): In der Probe wird produziert, in der Aufführung wird das erarbeitete Produkt zur Schau gestellt oder (im Orchester) zu Gehör gebracht.

Dieses Produzieren in der Interaktion wurde in einem zweiten theoretischen Teil spezifisch für das Setting der Orchesterprobe reflektiert (Kap. 2.1.2). Im institutionellen Interaktionskontext[280] der Orchesterprobe ist der/die Dirigent:in derjenige/diejenige, der/die spricht und das Rederecht hat, während die Musiker:innen zuhören und spielen. Das heißt, es gibt Restriktionen, die sowohl das Rederecht als auch die Äußerungsproduktion betreffen. Musiker:innen dürfen in der Probe grundsätzlich nichts sagen, außer auf musikalische Art und Weise (verbal können sich Musiker:innen beispielsweise nur nach Aufforderung des/der Dirigent:in oder durch ein Handzeichen zu Wort melden). Außerdem weist der/die Dirigent:in den Musiker:innen ihren musikalischen Turn durch verbale und gestische Zeichen zu und koordiniert und strukturiert dadurch das Probengeschehen. Allerdings gibt es hier auch Ausnahmen, wie z. B. den/die Konzertmeister:in, der/die als einzige/r im Orchester – allerdings auch mit sehr eingeschränkten Rederechten und sehr selten – mit dem/der Dirigent:in in einen verbalen Austausch über Interpretation oder Spielweise einer bestimmten Stelle im Stück treten kann. Daneben gibt es noch seltener einzelne Musiker:innen, die in der Probe von sich aus das Wort ergreifen. Das heißt, der institutionelle Kontext der Orchesterprobe gibt einerseits vor, wie sich die Beteiligten verhalten sollen (*context shaped*, Duranti/Goodwin 1992): Der/die Dirigent:in dirigiert und spricht, die Musiker:innen spielen. Andererseits stellen die Beteiligten durch ihr soziales Handeln diesen spezifischen Kontext selbst laufend her (*context renewing*, Duranti/Goodwin 1992): Der/die Dirigent:in und die Musiker:innen führen die Vorgaben des Kontexts aus, es kann allerdings auch zu Abweichungen kommen, wenn z. B. ein/e Musiker:in das Rederecht ergreift.

Nach diesem Kapitel zu Proben wurden in einem weiteren theoretischen Abschnitt (Kap. 2.1.3 bis 2.1.6) die methodischen Hintergründe für die vorliegende Studie dargelegt. Die der Arbeit zugrundeliegende Perspektive auf Interaktion und

---

280 Zur Interaktion in Institutionen vgl. Drew & Heritage (1992), Heritage (1997, 2005) sowie Heritage & Clayman (2010).

die damit zusammenhängende Analysemethode geht aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse Sacks/Schegloff/Jeffersonscher Prägung (1974) und deren Weiterentwicklung zur multimodalen Konversationsanalyse (vgl. Deppermann 2013, 2018b; Mondada 2013c, 2016a) hervor. Die Konversationsanalyse fragt nach Methoden, Mechanismen und Verfahren, mittels derer Beteiligte in der Interaktion gemeinsam Bedeutung konstituieren. Sie geht von der Prämisse aus, dass soziales Handeln geordnet und strukturiert abläuft und dass Interaktionsbeteiligte ihre Handlungen wechselseitig aufeinander beziehen, abstimmen und interpretierbar machen. Untersuchungsgegenstand bilden immer authentische Interaktionssituationen, d. h. sprachliche oder nichtsprachliche Interaktionen, die nicht eigens für Forschungszwecke arrangiert wurden. Während in der klassischen Konversationsanalyse ursprünglich nur mit Audiodaten gearbeitet wurde und damit der hörbare bzw. verbale Anteil der Interaktion im Zentrum des Interesses stand, entstehen seit Ende der 1990er Jahre dank des technologischen Fortschritts und der damit einhergehenden Möglichkeit der digitalen Videodokumentation zahlreiche Studien, die sich auch mit sichtbaren Modalitäten in der Interaktion auseinandersetzen. In diesen Studien erscheint Sprache als eine Modalität unter vielen, ihr kommt in konkreten Interaktionssituationen eine spezifische Rolle in Relation zu anderen Ressourcen zu. Das Primat der Verbalität wird in Richtung eines holistischen Verständnisses von Interaktion erweitert, wo verschiedene Modalitäten gleichermaßen zur Bedeutungskonstitution beitragen.

Das induktive und empirisch orientierte Vorgehen der Konversationsanalyse hat sich in der vorliegenden Studie als sinnvolle Grundlage erwiesen. Gemäß der ‚analytischen Mentalität', die davon ausgeht, dass Interaktionen geordnet und einem sequenziellen Muster folgend stattfinden und dass alle Beteiligten gleichermaßen zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Weiterführung einer Interaktionssituation beitragen, waren die Analysekategorien aus dem Material selbst zu entwickeln und durften nicht von außen herangetragen werden. Die detaillierten Transkriptionen und die daraus resultierenden Analysen, in denen versucht wurde zu rekonstruieren, wie Dirigent:in und Musiker:innen „gemeinsam ihre Interaktion als schrittweise aufeinander bezogenen Prozess der Sinnbildung und Herstellung von Interaktionsstrukturen organisieren" (Deppermann 2014a: 22), geben den Ergebnissen dieser Arbeit ihre Nachvollziehbarkeit. Die multimodale Perspektive auf Interaktion, die in der multimodalen Konversationsanalyse eingenommen wird, erweitert den Blick auf den zeitlichen Verlauf von Interaktionen. Kommunikationskontexte werden nicht nur sequenziell konstituiert, sondern simultane Verhältnisse spielen eine ebenso wichtige Rolle. Mit der Fokussierung auf sowohl sequenzielle als auch simultane Verfahren in der Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in der Probe konnte die Ganzheitlichkeit des Interaktionspro-

zesses und das damit korrelierende gleichzeitige Zusammenspiel unterschiedlicher Modalitäten illustriert werden.

Für die Analyse der Orchesterproben-Daten war außerdem eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Höflichkeit relevant (Kap. 2.1.7). In einer Orchesterprobe geht es – wie auch in anderen Interaktionskontexten – laufend um Face-Wahrung: Der/die Dirigent:in ist ständig mit der Frage konfrontiert, ob und wie er:sie gesichtsbedrohende Handlungen (*face threatening acts, FTAs*) ausführen oder ob er:sie diese unterlassen soll. Denn durch seine/ihre Korrekturen und Instruktionen schränkt er:sie die Handlungsfreiheit der Musiker:innen ein und bedroht damit ihr negatives Face (Freiheit zu handeln und Freiheit von Zwängen); durch Kritik am Gespielten kann auch das positive Face (persönliches Image und positives Selbstbild) der Musiker:innen angegriffen werden. Gleichzeitig können FTAs auftreten, durch die das positive Face des/der Dirigent:in in Bedrängnis gerät, beispielsweise wenn er:sie die Musik unterbricht. Durch ausgleichende Handlungen, wie etwa entschuldigende Ausdrücke (z. B. *sorry*), kann das Gewicht solcher FTAs abgemildert werden.

Diese Gesichtsbedrohungen sind allerdings dadurch zu relativieren, dass es sich bei Orchesterproben um institutionelle Kommunikationssituationen handelt. Denn für das Gewicht eines FTA in Orchesterproben sind vor allem die Faktoren Distanz (*social distance*) und Macht (*power*) ausschlaggebend: Der/die Dirigent:in steht hierarchisch über den Musiker:innen, er:sie hat das Rederecht und instruiert die Musiker:innen, er:sie bestimmt den Ablauf der Probe und weist den Musiker:innen ihre musikalischen Turns zu. Je nachdem, wie gut sich Dirigent:in und Orchester kennen, kann der Faktor Distanz eine gewichtigere oder weniger bedeutende Rolle spielen. Außerdem gilt es zu bedenken, dass der institutionelle Kontext der Orchesterprobe die Rollen- und Machtverhältnisse zwischen Dirigent:in und Musiker:innen von vornherein definiert. Deshalb ist das Gewicht von FTAs, wie z. B. „Spielt das so und nicht so!“, geringer als etwa in alltäglichen Kommunikationssituationen.

Für den anschließenden empirischen Teil der Arbeit (Kap. 3 bis 6) wurde der Untersuchungsgegenstand nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Daten (*data driven*) definiert: Die Interaktion in Orchesterproben läuft mehrsprachig, korrigierend-instruktiv und multimodal ab. Die ersten beiden Abschnitte der Empirie (Kap. 3 und 4) setzten sich mit Mehrsprachigkeit zuerst aus theoretischen Gesichtspunkten und dann in der konkreten Analyse der Daten aus den Orchesterproben auseinander. Kap. 5 und 6 fokussierten den korrigierend-instruktiven und multimodalen Charakter von Orchesterproben (wobei ausgewählte multimodale Aspekte der Orchesterproben-Interaktion auch bereits im Abschnitt zur Mehrsprachigkeit untersucht wurden), ebenfalls auf der Grundlage einer zunächst theoreti-

schen Beschäftigung mit dem Thema Instruktionen, Korrekturen sowie Multimodalität,[281] gefolgt von detaillierten Analysen.

Wie sich der mehrsprachige Charakter von Orchesterproben äußert, wurde anhand von Ausschnitten untersucht, die den Probenbeginn bzw. auch Sequenzen aus dem Probenverlauf der unterschiedlichen Orchester illustrieren (Kap. 4). Die Kommunikation in Orchesterproben läuft – in den Besprechungsphasen zwischen Dirigent:in und Musiker:innen – zu einem großen Teil auf verbaler Ebene ab. Dieses Verbale äußert sich nur selten monolingual, sondern in den meisten Fällen in der Verwendung mehrerer unterschiedlicher Sprachen. Welche der beiden Varianten gewählt wird, hängt vom sprachlichen Repertoire des/der Dirigent:in, den sprachlichen Hintergründen der Musiker:innen sowie der Arbeitssprache des Orchesters ab. Jedes Orchester hat grundsätzlich eine vorherrschende Arbeitssprache. Wenn der/die Dirigent:in diese Arbeitssprache (gut) beherrscht oder die Arbeitssprache sogar identisch mit seiner/ihrer Erstsprache ist, fällt die Sprachwahl auf diese Sprache und sie kommt als Basissprache in der Probe zum Einsatz. So ist es beispielsweise bei den Dirigenten Roberto Molinelli und Arvo Volmer, die mit dem *Haydn Orchester Bozen* proben (Arbeitssprache: Italienisch). Die Erstsprache Italienisch des Dirigenten Roberto Molinelli deckt sich mit der Arbeitssprache des Orchesters. In den untersuchten Proben, in denen er mit dem *Haydn Orchester Bozen* arbeitet, ist Italienisch nicht nur Basissprache, sondern wird auch durchgängig verwendet. Arvo Volmer, ein gebürtiger Este, ist Chefdirigent des *Haydn Orchester Bozen*, d. h., er realisiert regelmäßig Projekte mit dem Orchester und beherrscht dadurch auch die Arbeitssprache des Orchesters gut. Italienisch ist hier ebenfalls Basissprache, allerdings kommen auch andere Sprachen zum Einsatz (z. B. Englisch, Deutsch und auch Russisch). In beiden Fällen ist die Wahl der Arbeitssprache Italienisch als Basissprache für die Probe „natürlich" (Lavric 2008a: 250) und selbstverständlich. Dabei werden die Musiker:innen als Kollektiv angesprochen, unabhängig davon, welchen Stellenwert die Arbeitssprache des Orchesters in ihren eigenen Repertoires einnimmt. Die einzelnen sprachlichen Repertoires der Musiker:innen spielen nur dann eine Rolle, wenn der/die Dirigent:in mit einzelnen Musiker:innen kommuniziert. In solchen (Ausnahme-)Fällen wird in der „natürlichsten" oder „effizientesten" (Lavric 2008a: 250) Sprache gesprochen, d. h. in einer gemeinsamen Erstsprache oder in der Sprache, für die das „Produkt der Kenntnisse" (Bäck 2004: 120) der beiden Interaktionspartner:innen am höchsten ist.

Wenn der/die Dirigent:in die Arbeitssprache des Orchesters weniger gut oder gar nicht kann, kommt es vermehrt zu Code-switching oder es kann auch auf eine

---

281 Vgl. auch Kap. 2.1.5 zur multimodalen Konversationsanalyse sowie Kap. 2.1.6 zu Dirigiergesten versus sprachbegleitenden Gesten.

Lingua franca (zumeist Englisch) ausgewichen werden. Allerdings gibt es auch in Code-switching-Situationen immer eine Sprache, die Basissprache in der Probe ist. Diese ist in den untersuchten Probenausschnitten die Arbeitssprache des Orchesters. Hier kommt der Sprachwahlfaktor „Entgegenkommen„ (Lavric 2008a: 250) zum Tragen, der besagt, dass eine Sprache gewählt wird, von der angenommen wird, dass der/die andere sie bevorzugt. Das ist der Fall, wenn etwa die Dirigenten Gianandrea Noseda und Antony Hermus in den Proben mit dem *Orchestre de Paris* und dem *Orchestre de l'Opéra de Rouen* Französisch als Basissprache durchzuhalten versuchen, obwohl sie die Sprache weniger gut beherrschen; daher greifen sie in dieser Situation auch vermehrt auf andere Sprachen (etwa Englisch) oder Codes (etwa Gestik und/oder Singen) zurück.

Welche Sprache(n) für die Kommunikation in Proben gewählt wird/werden bzw. wie sich diese implizit oder explizit ergibt/ergeben, hängt nicht nur von den sprachlichen Repertoires der einzelnen Akteur:innen ab, sondern auch davon, ob sich der/die Dirigent:in und das Orchester bereits aus vorigen gemeinsam realisierten Projekten kennen. Wenn der/die Dirigent:in bereits mehrmals mit dem Orchester gearbeitet hat, muss/müssen die Sprache(n) für die Probe nicht ausgehandelt werden, sondern sie steht/stehen *by default* fest. Steht der/die Dirigent:in hingegen zum ersten Mal vor dem Orchester, so wird/werden die Sprache(n) für die Probe ausgehandelt. Dies ist beispielsweise in der ersten Probe des *Haydn Orchester Bozen* mit der Gastdirigentin Sybille Werner der Fall: Die Dirigentin und der Konzertmeister legen Englisch als Sprache für die Probe fest (Kap. 4.2.6).

Eine weitere Frage, die im Hinblick auf den Einsatz unterschiedlicher Sprachen in einer Orchesterprobe untersucht wurde, betrifft die Funktionen, die bestimmten Sprachen zugeordnet werden können. Es konnte festgestellt werden, dass jede in der Probe verwendete Sprache eine spezifische Funktion innehat. Italienisch wird für Fachterminologie eingesetzt, Englisch hat den Status einer Lingua franca oder auch einer Art *Ausweichsprache*, die immer dann zum Einsatz kommt, wenn die Sprachkenntnisse des/der Dirigent:in in der Arbeitssprache des Orchesters nicht ausreichen. Französisch fungiert als (fragile) Basissprache in den Proben der in Frankreich angesiedelten Orchester. Nicht zuletzt werden Deutsch und Niederländisch (als Erstsprachen der Dirigent:innen Sybille Werner und Antony Hermus) in (*participant related*) Code-switching-Situationen verwendet, wo der/die Dirigent:in mit jemandem spricht, der/die seine/ihre Erstsprache teilt (vgl. Kap. 4.3.7 und Kap. 4.3.11).

Insgesamt kann zum mehrsprachigen Charakter von Orchesterproben festgehalten werden, dass die Praxis des Code-switching sehr stark vertreten ist. Dabei umfasst Code-switching als breiterer Begriff nicht nur den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen, sondern auch das Switchen bzw. *Ausweichen* auf andere Codes (etwa Gestik, Singen, Blickverhalten, Mimik usw.). Ein Desideratum bleibt die

Frage nach der Übertragbarkeit des illustrierten Sprachwahlmusters auf andere Orchester, die ebenfalls im romanischen Sprachraum angesiedelt sind. Kann davon ausgegangen werden, dass in Orchestern mit Sitz z. B. in Spanien in der Probe auf Spanisch kommuniziert wird? Ist dabei die Praxis des Code-switching ebenso auffällig/präsent wie in den untersuchten französischen und italienischen Orchestern? Kommt Englisch als Lingua franca zum Einsatz? Diese Überlegungen zeigen, dass die Analyse von Mehrsprachigkeit in Orchesterproben auch in Zukunft eine wichtige Aufgabe darstellt.

In einem zweiten analytischen Abschnitt (Kap. 6) wurden die instruktiven (prospektiv ausgerichtet auf noch nicht Gespieltes) und korrigierenden (retrospektiv ausgerichtet auf bereits Gespieltes) Handlungen und Praktiken des/der Dirigent:in sowie die musikalische Umsetzung dieser Instruktionen und Korrekturen durch die Musiker:innen untersucht. Instruieren und Korrigieren sind die zentralen Aktivitäten des/der Dirigent:in in der Orchesterprobe. Diese lassen sich in wiederholt auftauchende instruktiv-korrigierende Handlungen untergliedern: Unterbrechen der Musik, Adressieren des gesamten Orchesters versus einzelner Instrumentengruppen oder Musiker:innen, Lokalisieren bestimmter Stellen in der Partitur, Korrigieren/Instruieren/Anweisen im engeren Sinn, Evaluieren des Gespielten/der umgesetzten Instruktionen sowie Koordinieren von Wiedereinstiegen in die Musik. Diese Handlungen können durch unterschiedliche Praktiken realisiert werden, z. B. können Unterbrechungen der Musik entweder durch verbale, körperliche oder blickliche Zeichen/Praktiken eingeleitet werden; Lokalisierungen können entweder durch Taktangaben in der Partitur erfolgen oder auch, indem der/die Dirigent:in die Stelle in der Partitur vorsingt. Aus der Analyse solcher instruktiver Tätigkeiten geht hervor, dass vor allem dem Singen als instruktiver Praktik eine bedeutende Rolle in der Orchesterprobe zukommt. Das hängt damit zusammen, dass die Dirigent:innen, wenn sie eine bestimmte Stelle in der Partitur mit der ihnen vorschwebenden Interpretationsweise vorsingen, sehr nahe an das herankommen, was die Musiker:innen auf ihren Instrumenten tun. Das Singen kann fast schon als Ersatzhandlung für das Spielen eines Instruments verstanden werden. Für weitere Studien, die sich mit gesanglichen Demonstrationen beschäftigen, wäre es daher interessant, die Silben genauer zu untersuchen, die die Dirigent:innen für das Singen verwenden. In den Daten der vorliegenden Studie zeigte sich nämlich, dass diese Silben von Dirigent:in zu Dirigent:in variieren: Sie reichen von italienischen Tonsilben (*do re mi fa* usw.) über einfache Lautfolgen (etwa *pa* oder *ta*) bis hin zu onomatopoetischen Ausdrücken (etwa die Lautfolge *trrrr*, um einen Triller auf einem Instrument zu imitieren).

In der Analyse konnte außerdem beobachtet werden, dass das Instruieren und Korrigieren einer bestimmten Stelle nicht einmalig verläuft, sondern sich in einer Art Überlagerung von mehreren Schichten nach und nach aufbaut. Der/

die Dirigent:in fordert die Musiker:innen auf, eine bestimmte Stelle in der Partitur zu spielen, die Musiker:innen spielen diese Stelle und bieten damit musikalisch etwas an, das der/die Dirigent:in in der Folge korrigiert/instruiert/evaluiert, die Musiker:innen bieten erneut etwas an usw. (vgl. auch den Abschnitt zur Zeitlichkeit in der Orchesterprobe, Kap. 2.1.2.4). Eine Instruktion ist demnach immer eng verknüpft mit ihrer Umsetzung: Die auf die Instruktion folgende Handlung zeigt an, wie Ausführende (hier: die Musiker:innen) die Instruktion verstanden und interpretiert haben und welche Aspekte der Instruktion in der Interaktion als relevant gesetzt werden (vgl. auch die Relation *Instruktion/instruierte Handlung* bei Garfinkel 2002). Aus dieser Aneinanderreihung von Instruktion, Umsetzung, Evaluierung, erneuter Instruktion, erneuter Umsetzung usw. – dem Muster von *I(nitiation)-R(esponse)-E(valuation)*-Sequenzen (vgl. McHoul 1978, 1990; Mehan 1979; Macbeth 2000, 2004) folgend – entstehen unterschiedliche Instruktionsgebilde: Instruktionsketten, Instruktionscluster sowie Instruktionsleitern. Innerhalb einer Instruktionskette wird ein- und dieselbe Stelle – zumeist auch mit der-/denselben Instrumentengruppe/n – so lange geprobt, bis der/die Dirigent:in damit zufrieden ist. Instruktionen innerhalb einer solchen Kette knüpfen dabei an unmittelbar vorher Gespieltes an, im Gegensatz zu Instruktionsclustern, die auch an weiter zurückliegende Stellen geknüpft sein können. Ein Instruktionscluster fokussiert mehrere Stellen in der Partitur sowie unterschiedliche musikalische Aspekte und kann an verschiedene Instrumentengruppen gerichtet sein. Nicht zuletzt kann es in Orchesterproben auch zu Instruktionsleitern kommen, die aus Instruktionen bestehen, die in derselben oder in ähnlicher Form zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Probe auftauchen. Solche Instruktionen beziehen sich auf eine Spielweise (z. B. wird in einer Probe des *Orchestre de Paris* die Spielweise *portato lunghissimo* mehrmals thematisiert, vgl. Kap. 6.4.11), sie können dabei verschiedene Instrumente und unterschiedliche musikalische Passagen betreffen.

Die Analyse von Instruktionsaktivitäten in Orchesterproben hat außerdem gezeigt, dass diese inhärent multimodal sind, da mehrere Modalitäten aufeinandertreffen: Verbales, Gesungenes, Gestisches, Mimisches, Blickliches, Prosodisches und Proxemisches des/der Dirigent:in sowie in erster Linie Musikalisches der Musiker:innen. Allerdings konnte anhand der Daten konstatiert werden, dass Musiker:innen nicht nur musikalisch, sondern auch verbal, gesanglich, gestisch, blicklich und mimisch auf die Instruktionen des/der jeweiligen Dirigent:in reagieren können. Allen voran der Konzertmeister sowie Musiker:innen, die sich in unmittelbarer Nähe des/der Dirigent:in befinden, etwa der Solo-Cellist in den Proben des *Orchestre de l'Opéra de Rouen* (Kap. 4.3.7) oder die Bratschistin in den Proben des *Haydn Orchester Bozen* (Kap. 4.3.9). Das Geben von Instruktionen und das Ausführen von oder das Reagieren auf Instruktionen stellen sich damit als interaktives

Unternehmen heraus, in dem Interaktionsbeteiligte verschiedene semiotische Ressourcen einsetzen, um soziale Bedeutung zu konstituieren.

Eine Orchesterprobe lebt allerdings nicht ausschließlich von der Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen, sondern auch von der Kommunikation der Musiker:innen untereinander (im Sinne eines „byplay“ nach Goffman 1979: 9). Gespräche zwischen Musiker:innen wurden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt und auch technisch nicht aufgezeichnet, da dafür die Musiker:innen jeweils mit einem eigenen Mikrofon ausgestattet hätten sein müssen. In weiterführenden Studien könnten Musiker:innen-Gespräche – nach dem Vorbild Schüttes (1991) zur Scherzkommunikation unter Orchestermusiker:innen – eingehender studiert werden. Hier wäre von Interesse, zu untersuchen, ob und wie sich Gespräche unter Musiker:innen auf das Probengeschehen beziehen und wie sprachliches und nichtsprachliches Handeln (z. B. das Zeigen am oder auch das [leise] Spielen auf dem Instrument) ineinanderfließen.

Eine weitere wichtige zukünftige Aufgabe stellt die Überprüfung der Analyse an anderen Korpora dar. Die hier beschriebenen Interaktionsmuster sollten mit Mustern in anderen Korpora verglichen und ergänzt werden: andere größere Orchester, wie z. B. Amateurorchester, regionale Orchester, oder kleinere Orchester, wie z. B. Kammerorchester. Daraus könnte eine ‚Simplest Systematics‘ entwickelt werden, die für die Kommunikation in musikalischen Settings zutreffend ist. Außerdem kann ein Vergleich zu Proben anderer Art hergestellt werden, in denen ähnliche Kommunikationsmuster wie in der Orchesterprobe auftreten, etwa Theater- oder Tanzproben.

Die Orchesterprobe bleibt damit ein Forschungsfeld, das noch lange nicht erschöpft ist. In dieser Arbeit konnten der Prozess des Produzierens in der Orchesterprobe offengelegt und damit verknüpfte, unterschiedliche Facetten und Praktiken dargestellt werden. Der Blick wurde vom Produkt (der Aufführung) auf die Entstehung (das Proben) gelenkt. In der Orchesterprobe steht das Ergebnis oder die Inszenierung des aufzuführenden musikalischen Werks nicht von vornherein fest, sondern es/sie wird erst im Laufe der Probe kreiert, ohne dass es hierfür einen Masterplan gegeben hätte oder dass vorher gesagt hätte werden können, wie das tatsächliche Ergebnis aussieht. Das Resultat einer Orchesterprobe ist in diesem Sinne ‚kreativ‘ (vgl. auch Joas 2012), was auch daran liegt, dass mehrere Inputs emergent aufeinander aufbauen bzw. das Ergebnis vieler Einzelbeiträge (jener des/der Dirigent:in und jener der Musiker:innen) sind.[282] Dadurch eröffnet sich eine neue Per-

282 Vgl. hier auch das Konzept der „distributed cognition“ nach Hutchins (1994, 1995): Das nötige Wissen (*cognition*) für die Bewältigung einer Aufgabe muss nicht nur auf eine einzige Person fallen, sondern kann auch auf mehrere beteiligte Personen (oder auch Gegenstände) verteilt sein (*distributed*).

spektive auf Kunst und Ästhetik, die keine Werk- oder Rezeptionsästhetik, sondern eine Ästhetik des Handelns und des Produzierens fokussiert (vgl. Krug et al. 2020: 156). Bei diesem Produzieren bzw. dem gemeinsamen Erarbeiten eines musikalischen Werks wird auf die bevorstehende Aufführung hingearbeitet. Letztere kommt im Gegensatz zur Probe ohne Code-switching, ohne instruktive Praktiken und ohne Offenlegung dessen aus, wie eine Stelle in der Partitur gespielt werden soll; sie lebt vom *stillen* Austausch zwischen Dirigent:in und Musiker:innen. So bleibt am Ende nur noch die Äußerung des Dirigenten Antony Hermus: „Yes! Bravo! So, concert! – ((tippt mit Taktstock zweimal an das Notenpult))“.

Bibliographie

Adenot, Pauline (2015): The orchestra conductor. From the authority figure to negotiated order in a vocational profession. *Transposition* 5, 1–14.

Albrecht, Jörn & Richard Baum (Hrsg.) (1992): *Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart.* Tübingen: Narr.

Alfonzetti, Giovanna (1992a): *Il discorso bilingue: italiano e dialetto a Catania.* Milano: Franco Angeli.

Alfonzetti, Giovanna (1992b): Per un approccio polifunzionale al code-switching italiano-dialetto. In Giovanni Gobber (Hrsg.), *La linguistica pragmatica. Atti del XXIV Congresso della SLI*, 163–207. Roma: Bulzoni.

Alfonzetti, Giovanna (1998): The conversational dimension in code-switching between Italian and dialect in Sicily. In Peter Auer (Hrsg.), *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*, 180–211. London, New York: Routledge.

Alfonzetti, Giovanna (2001): Le funzioni del code switching italiano-dialetto nel discorso dei giovani. *Bollettino Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani* 19, 235–264.

Amerine, Roland & Jack Bilmes (1988): Following instructions. *Human Studies* 11, 327–339.

Ammon, Ulrich (1994): International languages. In Ron E. Asher & Joy M.Y. Simpson (Hrsg.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 1725–1730. Oxford, New York: Pergamon Press.

Angouri, Jo (2007): *Language in the Workplace. A Multimethod Study of Communicative Activity in Seven Multinational Companies Situated in Europe.* University of Essex, Unpublished doctoral dissertation.

Angouri, Jo (2014): Multilingualism in the workplace: Language practices in multilingual contexts. *Special Issue: Multilingualism at work. Multilingua* 33 (1–2), 1–9.

Anscombre, Jean Claude, María-Luisa Donaire & Pierre P. Haillet (2013): *Opérateurs discursifs du français. Éléments de description sémantique et pragmatique.* Bern u. a.: Peter Lang.

Antaki, Charles (1994): *Explaining and arguing: The social organization of accounts.* London u. a.: Sage.

Archan, Sabine & Helmut Dornmayr (2006): *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf.* Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Arnold, Lynnette (2012): Dialogic embodied action: Using gesture to organize sequence and participation in instructional interaction. *Research on Language and Social Interaction* 45 (3), 269–296.

ASTAT = Landesinstitut für Statistik, Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2011): *Volks- und Wohnungszählung 2011.* http://astat.provinz.bz.it/de/volkszaehlung-wohnungszaehlung-2011.asp (06.12.2021).

ASTAT = Landesinstitut für Statistik, Autonome Provinz Bozen – Südtirol (2018): *2018. Südtirol in Zahlen. Alto Adige in cifre.* https://astat.provinz.bz.it/downloads/Siz_2018(6).pdf (06.12.2021).

Atkinson, J. Maxwell & Paul Drew (1979): *Order in Court: The Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings.* London: Macmillan.

Auer, Peter (1984): *Bilingual Conversation.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

Auer, Peter (1988): A Conversation Analytic Approach to Codeswitching and Transfer. In Monica Heller (Hrsg.), *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 187–213. Berlin u. a.: De Gruyter.

Auer, Peter (1995): The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In Lesley Milroy & Pieter Muysken (Hrsg.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Codeswitching*, 115–135. Cambridge: Cambridge University Press.

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.1515/9783110779394-008

Auer, Peter (1998a): Introduction. Bilingual Conversation Revisited. In Peter Auer (Hrsg.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, 1–24. London, New York: Routledge.
Auer, Peter (Hrsg.) (1998b): *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity.* London, New York: Routledge.
Auer, Peter (1999): From codeswitching via language mixing to focused lects: toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism* 3 (4), 309–332.
Auer, Peter (2005): A postscript: code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics* 37, 403–410.
Auer, Peter (2010): Zum Segmentierungsproblem in der Gesprochenen Sprache. *InLiSt* 49. http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/49/InList49.pdf (06.12.2021).
Auer, Peter (2011): Code-switching/mixing. In Ruth Wodak, Barbara Johnstone & John Kerswill (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*, 460–478. London u. a.: Sage.
Auer, Peter (2014): Language mixing and language fusion: When bilingual talk becomes monolingual. In Juliane Besters-Dilger, Canthia Dermarkar, Stefan Pfänder & Achim Rabus (Hrsg.), *Congruence in Contact-Induced Language Change*, 294–336. Berlin u. a.: De Gruyter.
Auer, Peter (2015): The Temporality of Language in Interaction: Projection and Latency. In Arnulf Deppermann & Susanne Günthner (Hrsg.), *Temporality in* Interaction, 27–56. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Auer, Peter (2018): Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction. In Geert Brône & Geert Oben (Hrsg.), *Eye-Tracking in Interaction*, 1–18. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Austin, John L. (1962): *How to do things with words.* Oxford: Oxford University Press.
Bäck, Bernhard (2004): *Code Choice im österreichischen Export in die Romania. Ein Modell und drei Fallstudien.* Wirtschaftsuniversität Wien, Doctoral thesis.
Baldauf, Heike (1998): Äußerungsformen emotionaler Beteiligung beim Fernsehen: Aufschreien und Stöhnen. In Alexander Brock & Martin Hartung (Hrsg.), *Neuere Entwicklungen in der Gesprächsforschung. Vorträge der 3. Arbeitstagung des Pragmatischen Kolloquiums Freiburg*, 37–54. Tübingen: Narr.
Baldauf, Heike (2001): Strukturen und Formen des fernsehbegleitenden Sprechens. In Werner Holly, Ulrich Püschel & Jörg Bergmann (Hrsg.), *Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen sprechend aneignen*, 61–82. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Baldauf, Heike (2002): *Knappes Sprechen.* Berlin, Boston: De Gruyter.
Baumann, Klaus-Dieter (1994): *Fachlichkeit von Texten.* Egelsbach: Hänsel-Hohenhausen.
Bavelas, Janet & Nicole Chovil (2000): Visible acts of meaning. An integrated message model of language in face-to-face dialogue. *Journal of Language and Social Psychology* 19 (2), 163–193.
Bavelas, Janet, Nicole Chovil, Douglas A. Lawrie & Allan Wade (1992): Interactive gesture. *Discourse Processes* 15, 469–489.
Bazzanella, Carla (1995): I segnali discorsivi. In Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (Hrsg.), *Grande grammatica italiana di consultazione (Vol. III)*, 225–257. Bologna: Il Mulino.
Bazzanella, Carla (2008): *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione.* Roma, Bari: Laterza.
Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Peter Schröder & Hugo Steger (Hrsg.), *Dialogforschung*, 9–51. Düsseldorf: Schwann.
Bergmann, Jörg (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten interpretativer Soziologie. In Wolfgang Bonß & Heinz Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. 299–320. Göttingen: Schwartz.
Bergmann, Jörg (1988): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheiten der Fernuniversität Hagen. 2: Der Untersuchungsansatz der ethnomethodologischen Konversationsanalyse.* Hagen: Fernuniversität GHS Hagen.

Bergmann, Jörg (1991a): Goffmans Soziologie des Gesprächs und seine ambivalente Beziehung zur Konversationsanalyse. In Robert Hettlage & Karl Lenz (Hrsg.), *Erving Goffman – ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation*, 301–326. Bern u. a.: UTB.

Bergmann, Jörg (1991b): Studies of Work. Ethnomethodologie. In Uwe Flick (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 269–272. München: Psychologie Verlags Union.

Bergmann, Jörg (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Gerd Fritz & Franz Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse*, 3–16. Tübingen: Niemeyer.

Bergmann, Jörg (2004): Harold Garfinkel und Harvey Sacks. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 51–62. Reinbek: Rowohlt.

Berruto, Gaetano (1988): Sociolinguistica. In Günter Holtus, Michael Metzeltin & Christian Schmitt (Hrsg.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, 305–321. Tübingen: Narr.

Berruto, Gaetano (1990): Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui. In Michele Cortelazzo & Alberto Mioni (Hrsg.), *L'italiano regionale. Atti del XVIII Congresso della SLI*, 103–127. Roma: Bulzoni.

Berruto, Gaetano (2005): *Fondamenti di sociolinguistica.* Roma, Bari: Laterza.

Berruto, Gaetano (2007): Le varietà del repertorio. In Alberto A. Sobrero (Hrsg.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Vol. 2: La variazione e gli usi. 12. ed.*, 3–36. Roma, Bari: Laterza.

Biasutti, Michele (2012): Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views. *Musicae Scientiae* 17 (1), 57–71.

Bilmes, Jack (1997): Being interrupted. *Language in Society* 26 (4), 507–531.

Blankenhorn, Renate (2003): *Pragmatische Spezifika der Kommunikation von Russlanddeutschen in Sibirien. Entlehnung von Diskursmarkern und Modifikatoren sowie Code-switching.* Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Blom, Jan P. & John Gumperz (1972): Social meaning in linguistic structures: codeswitching in Norway. In John Gumperz & Dell Hymes (Hrsg.), *Directions in Sociolinguistics*, 407–434. New York: Holt Rinehart & Winston.

Blommaert, Jan (2010): *The Sociolinguistics of Globalization.* Cambridge: Cambridge University Press.

Boas, Hans C. (2010): On the equivalence and multifunctionality of discourse markers in language contact situations. In Theo Barden & Elke Hentschel (Hrsg.), *40 Jahre Partikelforschung*, 301–315. Tübingen: Stauffenburg.

Bonacchi, Silvia (2013): *(Un)Höflichkeit. Eine kulturologische Analyse Deutsch – Italienisch – Polnisch.* Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Bräm, Thüring & Penny Boyes Bräm (1998): Der Versuch einer Klassifizierung der Ausdrucksgesten des Dirigenten. In Walter Fähndrich (Hrsg.), *Improvisation III*, 220–248. Winterthur: Amadeus.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff & Boris Nieswand (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung.* Konstanz, München: UVK.

Bressem, Jana (2018): Sprache multimodal – Struktur und Funktion redebegleitender Gesten im Sprachgebrauch. In Constanze Rora & Martina Sichardt (Hrsg.), *Gesten gestalten – Spielräume zwischen Sichtbarkeit und Hörbarkeit*, 35–55. Hildesheim: Olms.

Brinton, Laurel J. (1996): *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions.* Berlin, New York: De Gruyter.

Brinton, Laurel J. (2008): *The Comment Clause in English.* Cambridge: Cambridge University Press.

British Council (2014): *Learning English in Brazil. Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes. A report for the British Council by Data Popular Institute, São Paulo.* https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf (06.12.2021).

Broth, Mathias, Jakob Cromdal & Lena Levin (2017): Starting out as a driver: Progression in instructed pedal work. In Åsa Mäkitalo, Per Linell & Roger Säljö (Hrsg.), *Memory practices and learning: Interactional, institutional and sociocultural perspectives*, 113–142. Charlotte, NC: Information Age.

Broth, Mathias & Leelo Keevallik (2014): Getting ready to move as a couple: accomplishing mobile formations in a dance class. *Space and Culture* 17 (2), 107–121.

Broth, Mathias & Lorenza Mondada (2013): Walking away: The embodied achievement of activity closings in mobile interaction. *Journal of Pragmatics* 47 (1), 41–58.

Brown, Penelope & Stephen A. Levinson (1978/1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brünner, Gisela (1998): Fachkommunikation im Betrieb. Am Beispiel der Stadtwerke einer Großstadt. In Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper & Herbert E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Band*, 634–648. Berlin, New York: De Gruyter.

Brünner, Gisela (2005): Arzt-Patient-Kommunikation als Experten-Laien-Kommunikation. In Mechthild Neises, Susanne Ditz & Thoams Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention*, 90–109. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Bühler, Karl (1934/1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Stuttgart, New York: Gustav Fischer.

Bundeszentrale für politische Bildung (2017): *Weltsprache. Verbreitung der englischen Sprache, 2016. Bonn.* https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52515/weltsprache (06.12.2021).

Butler, Carly W., Susan Danby & Michael Emmison (2011): Address terms in turn beginnings: managing disalignment and disaffiliation in telephone counseling. *Research on Language and Social Interaction* 44, 338–358.

Cekaite, Asta (2010): Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text and Talk* 30 (1), 1–25.

Cerruti, Massimo (2004): Aspetti pragmatico-funzionali della commutazione di codice italiano-dialetto: un'indagine a Torino. *Vox Romanica* 63, 94–127.

Chevalier, Gisèle (2000): Description lexicographique de l'emprunt *well* dans une variété du français parlé du sud-est du Nouveau-Brunswick. In Danièle Latin & Claude Poirier (Hrsg.), *Contacts des langues et identités culturelles. Perspectives lexicographiques. Actes des quatrièmes Journées scientifiques du réseau « Études du français en francophonie »*, 85–97. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Clark, Herbert H. (1996): *Using Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, Herbert H. (2003): Pointing and placing. In Sotaro Kita (Hrsg.), *Pointing. Where language, culture, and cognition meet*, 243–268. Mahwah: Erlbaum.

Clark, Herbert H. (2016): Depicting as a Method of Communication: *Psychological Review* 123 (3), 324–347.

Clark, Herbert H. & Richard Gerrig (1990): Quotations as demonstrations. *Language* 66, 764–805.

Clayman, Steven E. (2010): Address terms in the service of other actions: the case of news interview discourse. *Discourse and Communication* 4 (2), 161–183.

Clayman, Steven E. (2013): Agency in response: The role of prefatory address terms. *Journal of Pragmatics* 57, 290–302.

Clayman, Steven E. & John Heritage (2002): *The News Interview: Journalists and Public Figures on the Air.* Cambridge: Cambridge University Press.

Clift, Rebecca (2016): *Conversation Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Clyne, Michael (1967): *Transference and Triggering. Observations on the Language Assimilation of Postwar German-speaking Migrants in Australia.* The Hague: Nijhoff.
Clyne, Michael (1972): *Perspectives on Language Contact. Based on a Study of German in Australia.* Melbourne: The Hawthorne Press.
Clyne, Michael (1980): Triggering and language processing. *Canadian Journal of Psychology* 34, 400–406.
Clyne, Michael (Hrsg.) (1992): *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations.* Berlin, New York: De Gruyter.
Clyne, Michael (1997): Multilingualism. In Florian Coulmas (Hrsg.), *The Handbook of Sociolinguistics*, 301–341. Oxford: Wiley Blackwell.
Clyne, Michael (2003): *Dynamics of Language Contact.* Cambridge: Cambridge University Press.
Contento, Silvana (1994): I marcatori discorsivi del colloquio psicologico. In Franca Orletti (Hrsg.), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, 217–232. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting (2018a): *Interactional Linguistics: Studying language in Social Interaction.* Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting (2018b): Online-Chapter E. Prosody and Phonetics. In Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting, *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*, 1–53. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting (2018c): Online-Chapter F. Further Practices with Language. In Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting, *Interactional Linguistics: Studying language in Social Interaction*, 1–100. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
Craven, Alexandra & Jonathan Potter (2010): Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies* 12, 419–442.
Cresti, Emanuela & Massimo Moneglia (2005): *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora for spoken romance languages.* Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
Crystal, David (1997): *English as a Global Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
Culpeper, Jonathan (1996): Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics* 25 (3), 349–367.
Culpeper, Jonathan (2005): Impoliteness and Entertainment in the Television Quiz Show: *The Weakest Link. Journal of Politeness Research* 1 (1), 35–72.
Culpeper, Jonathan (2008): Reflections on impoliteness, relational work and power. In Derek Bousfield & Miriam A. Locher (Hrsg.), *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*, 17–44. Berlin, New York: De Gruyter.
Culpeper, Jonathan (2011): *Impoliteness. Using Language to Cause Offence.* Cambridge: Cambridge University Press.
Curl, Traci S. & Paul Drew (2008): Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction* 41 (2), 129–153.
Cutler, Anne, Delphine Oahan & Wilma van Donselaar (1997): Prosody in the Comprehension of Spoken Language. A Literature Review. *Language and Speech* 40, 141–201.
Dausendschön-Gay, Ulrich & Ulrich Krafft (2009): Preparing Next Actions in Routine Activities. *Discourse Processes* 46, 247–268.
Davidson, Judy (1984): Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In Maxwell J. Atkinson & John Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 102–128. Cambridge: Cambridge University Press.
Day, Dennis & Johannes Wagner (2015): Objects as tools for talk. In Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (Hrsg.), *Interacting with Objects. Language, Materiality and Social Activity*, 101–124. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsforschung. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie und Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96–124. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf (07.12.2021).

Deppermann, Arnulf ([2]2001): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden.* Opladen: Leske & Budrich.

Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren.* Opladen: Leske & Budrich.

Deppermann, Arnulf (2010): Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 643–661. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf (2013): Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. *Journal of Pragmatics* 46 (1), 1–7.

Deppermann, Arnulf (2014a): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In Sven Staffeldt & Jörg Hagemann (Hrsg.), *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*, 19–47. Tübingen: Stauffenburg.

Deppermann, Arnulf (2014b): Multimodal participation in simultaneous joint projects. Interpersonal and intrapersonal coordination in paramedic emergency drills. In Pentti Haddington, Tiina Keisanen, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hrsg.), *Multiactivity in Social Interaction: Beyond multitasking*, 247–282. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Deppermann, Arnulf (2015): When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 16, 63–101. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2015/ga-deppermann.pdf (07.12.2021).

Deppermann, Arnulf (2018a): Instruction Practices in German Driving Lessons: Differential Uses of Declaratives and Imperatives. *International Journal of Applied Linguistics* 28 (2), 265–282.

Deppermann, Arnulf (2018b): Sprache in der multimodalen Interaktion. In Arnulf Deppermann & Silke Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, 51–85. Berlin, Boston: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf, Helmuth Feilke & Angelika Linke (2015): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In Arnulf Deppermann, Helmuth Feilke & Angelika Linke (Hrsg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, 1–23. Berlin, Boston: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf & Reinhold Schmitt (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In Reinhold Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, 15–54. Tübingen: Narr.

Deppermann, Arnulf & Wilfried Schütte (2008): Data and transcription. In Gerd Antos, EijaVentola & Tilo Weber (Hrsg.), *Handbook of Applied Linguistics. Band 2: Interpersonal Communication*, 179–213. Berlin u. a.: De Gruyter.

Deppermann, Arnulf & Jürgen Streeck (2018): The body in interaction: Its multiple modalities and temporalities. In Arnulf Deppermann & Jürgen Streeck (Hrsg.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*, 1–29. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Diao-Klaeger, Sabine (2018): *Diskursmarker. Eine Studie zum gesprochenen Französisch in Burkina Faso.* Tübingen: Stauffenburg.

Dik, Simon (1997): *The Theory of Functional Grammar, Vol. 2: Complex and Derived Constructions.* Dordrecht: Foris.

Dörr, Jan-Eric (2014): Grundlagen des Fachsprachenbegriffs. In Klaus-Dieter Baumann, Jan-Eric Dörr & Katja Klammer (Hrsg.), *Fachstile. Systematische Ortung einer interdisziplinären Kategorie*, 27–46. Berlin: Frank & Timme.

Drew, Paul & Elizabeth Couper-Kuhlen (2014): *Requesting in Social Interaction. Studies in Language and Social Interaction.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

Drew, Paul & John Heritage (1992): *Talk at work. Interaction in institutional settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Drommel, Raimund H. (1974): *Probleme, Methoden und Ergebnisse der Pausenforschung.* Köln: Institut für Phonetik der Universität zu Köln.

Ducrot, Oswald et al. (1980): *Les mots du discours.* Paris: Les Editions de Minuit.

Duden online Wörterbuch (2021): *Höflich*. Berlin: Bibliographisches Institut, Dudenverlag. https://www.duden.de/rechtschreibung/hoeflich (07.12.2021).

Duden online Wörterbuch (2021): *Probe, die*. Berlin: Bibliographisches Institut, Dudenverlag. https://www.duden.de/rechtschreibung/Probe (07.12.2021).

Duez, Danielle (1982): Silent and non silent pauses in three speech styles. *Language and Speech* 25, 11–28.

Duez, Danielle (1991): *La Pause dans la parole de l'homme politique.* Paris: Éditions du CNRS.

Duranti, Alessandro & Charles Goodwin (Hrsg.) (1992): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon.* Cambridge: Cambridge University Press.

Durkheim, Émile (1974): The Determination of Moral Facts. In Émile Durkheim, *Sociology and philosophy. Translated by D.F. Pocock*, 35–62. New York u. a.: The Free Press.

Durkheim, Émile (2014 [1912]): *Die elementaren Formen des religiösen Lebens. 3. Auflage.* Berlin: Verlag der Weltreligionen.

DYLAN Project (2006–2011): *Dynamique des langues et gestion de la diversité. Language Dynamics and Management of Diversity.* Projekt im Auftrag der Europäischen Union, in Zusammenarbeit mit CILT. www.dylan-project.org (07.12.2021).

Eelen, Gino (2001): *A Critique of Politeness Theory.* Manchester: St. Jerome.

Ehrhart, Sabine (2010): Pourquoi intégrer la diversité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants au Luxembourg? In Sabine Ehrhart, Christine Hélot & Adam Le Nevez (Hrsg.), *Plurilinguisme et formation des enseignants*, 221–237. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

ELAN Study (2006): *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise.* Report Commissioned by the European Commission, published by CILT and European Commission, December 2006.

Enfield, Nicholas J. & Jack Sidnell (2017): *The concept of action.* New York, NY: Cambridge University Press.

Enrique-Arias, Andrés & Laura Camargo (2015): Problemas en torno a la caracterizaciòn de un marcador del discurso en español medieval: el caso de *he.* In Margarita Borreguero Zuloaga & Sonia Gómez-Jordana Ferary (Hrsg.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, 323–332. Limoges: Lambert-Lucas.

Ervin-Tripp, Susan M. (1976): 'Is Sybil There?' The Structure of Some American English Directives. *Language in Society* 5 (1), 25–66.

Ervin-Tripp, Susan M. (1977): Wait for me, roller-skate. In Claudia Mitchell-Keraan, Susan M. Ervin-Tripp (Hrsg.), *Child discourse*, 165–188. New York: Academic.

Ervin-Tripp, Susan M. (1981): How to make and understand a request. In Herman Parret, Marina Sbisà & Jef Verschueren (Hrsg.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics: Proceedings of the Conference on Pragmatics. Urbino, July 8–14, 1979*, 195–210. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Europarat (2005): *Rapport du groupe d'experts: Grand-Duché de Luxembourg: Profil des politiques linguistiques éducatives.* Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Evans, Bryn (2017): Intercorporeal (re)enaction. Instructional correction in basketball practice. In Christian Meyer & Ulrich von Wedelstaedt (Hrsg.), *Moving Bodies in Interaction – Interacting Bodies in Motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports*, 267–300. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Evans, Bryn & Edward Reynolds (2016): The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. *Symbolic Interaction* 39 (4), 525–556.

Faulkner, Robert R. (1973): Orchestra Interaction: Some Features of Communication and Authority in an Artistic Organization. *The Sociological Quarterly* 14, 147–157.

Fedriani, Chiara & Andrea Sansò (2017): Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles. What do we know and where do we go from here? In Chiara Fedriani & Andrea Sansò (Hrsg.), *Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles: New Perspectives*, 1–36. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Feely, Alan J. & Derek Winslow (2006): *Talking Sense: A Research Study of Language Skills Management in Major Companies.* London: CILT / The National Centre for Languages.

Feyrer, Cornelia (1998): *Modalität im Kontrast: Ein Beitrag zur übersetzungsorientierten Modalpartikelforschung anhand des Deutschen und des Französischen.* Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Fiorentini, Ilaria (2017): Italian discourse markers and modal particles in contact. In Chiara Fedriani & Andrea Sansò (Hrsg.), *Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles: New Perspectives*, 417–438. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Fischer, Kerstin (2000): *From Cognitive Semantics to Lexical Pragmatics. The Functional Polysemy of Discourse Particles.* Berlin: De Gruyter.

Fischer, Kerstin (Hrsg.) (2006): *Approaches to Discourse Particles.* Amsterdam: Elsevier.

Fishman, Joshua (1964): Language maintenance and language shift as a field of inquiry. *Linguistics* 9, 32–70.

Fishman, Joshua (1965): Who speaks what language to whom and when. *La Linguistique* 2, 65–88.

Fishman, Joshua (1972): *Language in Sociocultural Change* (Essays by Joshua A. Fishman, selected and introduced by Anwar S. Dil). Stanford, California: Stanford University Press.

Fluck, Hans R. (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5., überarb. und erw. Aufl.* Tübingen, Basel: Francke.

Fluck, Hans R. (2018): *Fachsprachen – Fachkommunikation – Fachsprachenvermittlung. Beiträge aus 50 Jahren Forschung.* Tübingen: Stauffenburg.

Ford, Cecilia E. (2008): *Women Speaking Up: Getting and Using Turns in Workplace Meetings*. New York: Palgrave.

Ford, Cecilia E., Barbara A. Fox & Sandra A. Thompson (1996): Practices in the construction of turns: the "TCU" revisited. *Pragmatics* 6 (3), 427–454.

Ford, Cecilia E. & Sandra A. Thompson (1996): Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. In Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (Hrsg.), *Interaction and Grammar*, 134–184. Cambridge: Cambridge University Press.

Forner, Werner (2017): *Fachsprache: Ausdrucksformen der fachlichen Funktion in romanischen Sprachen.* Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal* 95, 344–355.

Fraser, Bruce (1996): Pragmatic markers. *Pragmatics* 6 (2), 167–190.

Fraser, Bruce (1999): What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31, 931–952.
Fraser, Bruce (2001): Artikel 133: The form and function of politeness in conversation. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Bd. 2*, 1406–1425. Berlin u. a.: De Gruyter.
Fricke, Ellen (2004): Aspekte der Verkörperung von Vorgestelltem in deiktischen Verweisräumen bei Beschreibungen des Potsdamer Platzes in Berlin. In Winfried Nöth & Guido Ipsen (Hrsg.), *Körper – Verkörperung – Entkörperung / Body – Embodiment – Disembodiment: Zehnter Internationaler Kongress der Deutschen Gesellschaft für Semiotik, 19.-21. Juli 2002*, 770–785. Kassel: kassel university press.
Fuller, Janet M. (2001): The principle of pragmatic detachability in borrowing: English-origin discourse markers in Pennsylvania German. *Linguistics* 39 (2), 351–369.
Gafaranga, Joseph (2000): Medium repair vs. other-language repair: Telling the medium of a bilingual conversation. *International Journal of Bilingualism* 4 (3), 327–350.
Gafaranga, Joseph (2007): Code-Switching as a conversational strategy. In Peter Auer & Li Wei (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, 279–314. Berlin u. a.: De Gruyter.
Gal, Susan (1986): Linguistic Repertoire. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, 286–292. Berlin u. a.: De Gruyter.
Gal, Susan (1988): The political economy of code choice. In Monica Heller (Hrsg.), *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 245–264. Berlin u. a.: De Gruyter.
García, Ofelia & Li Wei (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* London: Palgrave Macmillan.
Gardner-Chloros, Penelope (2009): *Code-switching.* Cambridge: Cambridge University Press.
Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
Garfinkel, Harold (2002): *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism.* Lanham u. a.: Rowman and Littlefield.
Goffman, Erving (1959): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München: Piper.
Goffman, Erving (1963): *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings.* London: Free Press.
Goffman, Erving (1967): *Interaction Ritual.* New York: Doubleday.
Goffman, Erving (1971): *Relations in public: microstudies of the public order.* New York: Basic Books.
Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Goffman, Erving (1979): Footing. *Semiotica* 25 (1–2), 1–29.
Goffman, Erving (1981): Footing. In Erving Goffman, *Forms of Talk*, 124–159. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Goffman, Erving (1983): The Interaction Order. *American Sociological Review* 48, 1–17.
Goffman, Erving (1986): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience.* Boston: Northeastern University Press.
Goffman, Erving (1987): *Le forme del parlare.* Bologna: Il Mulino.
Goldin-Meadow, Susan (2003): *Hearing gesture: How our hands help us think.* Harvard: University Press.
Goldman Eisler, Frieda (1968): *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech.* London, New York: Academic Press.
Goodwin, Charles (1979): The interactive construction of a sentence in natural conversation. In George Psathas (Hrsg.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, 97–121. New York: Irvington.
Goodwin, Charles (1980): Restarts, pauses, and the achievement of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry* 50 (3–4), 272–302.

Goodwin, Charles (1981): *Conversational Organization: Interaction between speakers and hearers.* New York: Academic Press.

Goodwin, Charles (1986a): Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments. *Human Studies* 9, 205–217.

Goodwin, Charles (1986b): Gesture as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica* 62, 29–49.

Goodwin, Charles (1994): Professional vision. *American Anthropologist* 96 (3), 606–633.

Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.

Goodwin, Charles (2001): Practices of seeing visual analysis: an ethnomethodological approach. In Theo van Leeuwen & Carey Jewitt (Hrsg.), *Handbook of Visual Analysis*, 157–182. London u. a.: Sage.

Goodwin, Charles (2003): Pointing as situated practice. In Sotaro Kita (Hrsg.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet*, 217–241. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodwin, Charles (2007a): Environmentally Coupled Gestures. In Susan D. Duncan, Justine Cassell & Elena T. Levy (Hrsg.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language. Essays in Honor of David McNeill*, 195–212. Philadelphia u. a.: Benjamins.

Goodwin, Charles (2007b): Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse and Society* 18 (1), 53–73.

Goodwin, Charles (2010): Things and their embodied environments. In Lambros Malafouris & Colin Renfrew (Hrsg.), *The Cognitive Life of Things: Recasting Boundaries of the Mind*, 103–120. Cambridge: McDonald Institute for Archaeological Research.

Goodwin, Charles (2013): The Co-Operative, Transformative Organization of Human Action and Knowledge. *Journal of Pragmatics* 46 (1), 8–23.

Goodwin, Charles (2017): *Co-Operative Action.* Cambridge: Cambridge University Press.

Goodwin, Charles & Marjorie H. Goodwin (1987): Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics* 1 (1), 1–54.

Goodwin, Charles & Marjorie H. Goodwin (1992): Assessment and the construction of context: In Alessandro Duranti & Charles Goodwin(Hrsg.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, 147–190. Cambridge: Cambridge University Press.

Goodwin, Charles & Marjorie H. Goodwin (2004): Participation. In Alessandro Duranti (Hrsg.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, 222–244. Malden, MA: Wiley Blackwell.

Goodwin, Charles & John Heritage (1990): Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology* 19, 283–307.

Goodwin, Marjorie H. (1980): Processes of mutual monitoring implicated for the production of description sequences. *Sociological Inquiry* 50 (3–4), 303–317.

Goodwin, Marjorie H. (2006): Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text and Talk* 26 (4/5), 513–541.

Goodwin, Marjorie H. Asta Cekaite (2018): *Embodied Family Choregraphy: Practices of Control, Care, and Mundane Creativity.* London: Routledge.

Goria, Eugenio (2017): Functional markers in llanito code-switching. Regular patterns in Gibraltar's bilingual speech. In Chiara Fedriani & Andrea Sansò (Hrsg.), *Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles: New Perspectives*, 439–457. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Grassi, Corrado, Alberto Sobrero & Tullio Telmon (Hrsg.) (2001): *Fondamenti di dialettologia italiana.* Roma, Bari: Laterza.

Grice, H. Paul (1975): Logic and conversation. In Peter Cole & Jerry L. Morgan (Hrsg.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, 41–58. New York: Academic Press.

Grin, François (1999): *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse.* Fribourg: Editions universitaires.
Grin, François, Claudio Sfreddo & François Vaillancourt (2010): *The economics of the multilingual workplace*. London: Routledge.
Grosjean, François (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural development* 6, 467–477.
Gülich, Elisabeth (1970): *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch.* München: Fink.
Gülich, Elisabeth & Thomas Kotschi (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In Wolfgang Motsch (Hrsg.), *Ebenen der Textstruktur: sprachliche und kommunikative Prinzipien*, 37–80. Tübingen: Niemeyer.
Gülich, Elisabeth & Lorenza Mondada (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen.* Tübingen: Niemeyer.
Gumperz, John (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66 (6/2), 137–153.
Gumperz, John (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
Günthner, Susanne & Wolfgang Imo (2003): Die Reanalyse von Matrixsätzen als Diskursmarker: *ich mein*-Konstruktionen im gesprochenen Deutsch. *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures* 37, 1–31. http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/37/Inlist37.pdf (09.12.2021).
Haddington, Pentti, Tiina Keisanen, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hrsg.) (2014): *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking.* Amsterdam u. a.: Benjamins.
Haddington, Pentti, Lorenza Mondada & Maurice Nevile (Hrsg.) (2013): *Interaction and Mobility.* Berlin u. a.: De Gruyter.
Hagen, Stephen (Hrsg.) (1999): *Business communication across borders: a study of language use and practice in European companies.* London: Languages National Training Organisation/Centre for Information on Language Teaching and Research.
Hagen, Stephen (2006): *Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise (ELAN) 2006.* London: CILT/The National Centre for Languages.
Hagen, Stephen (2011): *PIMLICO: Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs.* Brüssel: DGEAC (Europäische Kommission).
Hahn, Walther von (1983): *Fachkommunikation. Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele.* Berlin, New York: De Gruyter.
Hall, Joan K., An Cheng & Matthew T. Carlson (2006): Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics* 27, 220–240.
Hall, Kira & Chad Nilep (2015): Code Switching, Identity, and Globalization. In Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (Hrsg.), *Handbook of Discourse Analysis. 2nd edition*, 597–619. Chichester, UK: Wiley & Sons.
Handwerker, Brigitte (2008): ‚Chunks' und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. *Estudios Filológicos Alemanes* 15, 49–64.
Hansen, Maj-Britt Mosegaard (1998): *The Function of Discourse Particles. A Study with Special Reference to Spoken Standard French.* Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
Hausendorf, Heiko, Reinhold Schmitt & Wolfgang Kesselheim (Hrsg.) (2016): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
Hausendorf, Heiko & Reinhold Schmitt (2018): Sprachliche Interaktion im Raum. In Arnulf Deppermann & Silke Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, 87–118. Berlin, Boston: De Gruyter.
Have, Paul ten (1999): *Doing Conversation Analysis: A practical guide.* London u. a.: Sage.

Have, Paul ten ([2]2007): *Doing conversation analysis: a practical guide.* London u. a.: Sage.
Haviland, John B. (2004): Gesture. In Alessandro Duranti (Hrsg.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, 197–221. Malden, MA: Wiley Blackwell.
Haviland, John B. (2007): Master Speakers, Master Gestures: A String Quartet Master Class. In Susan D. Duncan, Elena T. Levy & Justine Cassell (Hrsg.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in Honor of David McNeill*, 147–172. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Haviland, John B. (2011): Musical Spaces. In Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hrsg.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*, 289–304. Cambridge: Cambridge University Press.
Hayashi, Takuo (1996): Politeness in conflict management: A conversation analysis of dispreferred message from a cognitive perspective. *Journal of Pragmatics* 25, 227–255.
Hazel, Spencer (2015): Identities at odds: embedded and implicit language policing in the internationalized workplace. *Language and Intercultural Communication* 15, 141–160.
Heath, Christian (1986): *Body movement and speech in medical interaction.* Cambridge: Cambridge University Press.
Heath, Christian (1989): Pain talk: The expression of suffering in the medical consultation. *Social Psychology Quarterly* 52 (2), 113–125.
Heath, Christian (2002): Demonstrative suffering: The gestural (re)embodiment of symptoms. *Journal of communication* 52 (3), 597–616.
Heath, Christian, Jon Hindmarsh & Paul Luff (2010): *Video in Qualitative Research.* London u. a.: Sage.
Heath, Christian & Paul Luff (2000): *Technology in action.* Cambridge: Cambridge University Press.
Heath, Christian & Paul Luff (2007): Gesture and Institutional Interaction. Figuring Bids in Auctions of Fine Art and Antiques. *Gesture* 7 (2), 215–240.
Heath, Christian, Paul Luff, Marcus Sanchez-Svensson & Maxim Nicholls (2018): Exchanging implements: the micro-materialities of multidisciplinary work in the operating theatre. *Sociology of Health & Illness* 40 (2), 297–313.
Heath, Christian, Marcus Sanchez-Svensson, Jon Hindmarsh, Paul Luff & Dirk vom Lehn (2002): Configuring awareness. *Computer Supported Cooperative Work* 11, 317–347.
Heinemann, Trine (2006): 'Will you or can't you?' Displaying entitlement in interrogative requests. *Journal of Pragmatics* 38, 1081–1104.
Heinz, Matthias (2006): *Textsortenprosodie. Eine korpusunterstützte Studie zu textsortenspezifischen prosodischen Mustern im Italienischen mit Ausblick auf das Französische.* Tübingen: Niemeyer.
Heinz, Matthias (2017): Les valeurs linguistiques du silence: la parole empêchée envisagé par le biais de l'analyse de l'oralité. In Danièle James-Raoul, Sabine Forero Mendoza, Peter Kuon & Élisabeth Magne (Hrsg.), *La parole empêchée.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
Held, Gudrun (1995): *Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theoriebildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen.* Tübingen: Narr.
Held, Gudrun (2009): Stachelschweine in der Sprachwissenschaft. Möglichkeiten und Grenzen des aktuellen pragmatischen Höflichkeitsdiskurses und seiner Anwendung in der interkulturellen Kommunikation. In Claus Erhardt & Eva Neuland (Hrsg.), *Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation im DaF-Unterricht*, 41–60. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.
Held, Gudrun (2010): Italienische Pragmalinguistik. Rückblick, Einblick, Ausblick. *Italienisch – Zeitschrift für italienische Sprache und Kultur* 64, 59–83.
Heller, Monica (1988a): *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives.* Berlin u. a.: De Gruyter.

Heller, Monica (1988b): Strategic Ambiguity: Code-switching in the Management of Conflict. In Monica Heller (Hrsg.), *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 77–96. Berlin u. a.: De Gruyter.

Heller, Monica (2007): Bilingualism as ideology and practice. In Monica Heller (Hrsg.), *Bilingualism: a social approach*, 1–22. London: Palgrave Macmillan.

Hellermann, John (2003): The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society* 32, 79–104.

Henne, Helmut & Helmut Rehbock (1982): *Einführung in die Gesprächsanalyse.* Berlin, New York: De Gruyter.

Hennecke, Inga (2014): *Pragmatic markers in Manitoban French – a corpuslinguistic and psycholinguistic investigation of language change.* Ruhr-Universität Bochum, Dissertation.

Heritage, John (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology.* Cambridge: Polity Press.

Heritage, John (1988): Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. In Charles Antaki (Hrsg.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*, 127–144. London u. a.: Sage.

Heritage, John (1995): Conversation Analysis: Methodological aspects. In Uta Quasthoff (Hrsg.), *Aspects of oral communication*, 391–418. Berlin, New York: De Gruyter.

Heritage, John (1997): Conversation analysis and institutional talk: analysing data. In David Silverman (Hrsg.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, 161–182. London: Sage.

Heritage, John (2005): Conversation Analysis and Institutional Talk. In Kristine L. Fitch & Robert E. Sanders (Hrsg.), *Handbook of Language and Social Interaction*, 103–146. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Heritage, John (2010): Conversation Analysis: Practices and methods. In David Silverman (Hrsg.), *Qualitative research. Theory, method and practice*, 208–230. London u. a.: Sage.

Heritage, John (2012): Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction* 45 (1), 1–29.

Heritage, John & Steven E. Clayman (2010): *Talk in action. Interactions, identities and institutions.* Chichester: Wiley Blackwell.

Heritage, John & Douglas Maynard (2006): *Communication in Medical Care: Interaction between Primary Care Physicians and Patients.* New York: Cambridge University Press.

Heritage, John & Jeffrey Robinson (2006): The structure of patients presenting concerns: Physicians' opening questions. *Health Communication* 19 (2), 89–102.

Herrle, Matthias & Birte Egloff (2015): „Der breite Strom der Moldau"…und seine Herstellung in einer Orchesterprobe – Praktiken des Probens im Interaktionszusammenhang. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3, 248–269.

Hindmarsh, Jon & Christian Heath (2000): Embodied reference: A study of deixis in workplace interaction. *Journal of Pragmatics* 32 (12), 1855–1878.

Hindmarsh, Jon, Lewis Hyland & Avijit Banerjee (2014): Work to Make Simulation Work: 'Realism', Instructional Correction and the Body in Training. *Discourse Studies* 16 (2), 247–269.

Hindmarsh, Jon, Patricia Reynolds & Stephen Dunne (2011): Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. *Journal of Pragmatics* 43 (2), 489–503.

Hoey, Elliott M. (2014): Sighing in interaction: somatic, semiotic, and social. *Research on Language and Social Interaction* 47 (2), 175–200.

Hoey, Elliott M. (2018): Drinking for Speaking: The Multimodal Organization of Drinking in Conversation. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality* 1 (1). https://tidsskrift.dk/socialinteraction/article/download/105498/154328?inline=1 (09.12.2021).

Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. völlig neu bearb. Auflage.* Tübingen: Narr.

Hoffmann, Lothar, Hartwig Kalverkämper & Herbert E. Wiegand (Hrsg.) (1998–1999): *Fachsprachen/ Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/An International Handbook for Special-Language and Terminology Research. 2 Halbbde./Vols.* Berlin, New York: De Gruyter.
Holmes, Janet (1988): Paying compliments: A sex-preferential politeness strategy. *Journal of Pragmatics* 12, 445–465.
Horner, Kristine & Jean-Jacques Weber (2018): *Introducing Multilingualism. A Social Approach. Second edition.* London, New York: Routledge.
Hornsby-Smith, Michael (1993): Gaining Access. In Nigel Gilbert & Paul Stoneman (Hrsg.), *Researching Social Life*, 52–67. London u. a.: Sage.
House, Juliane & Jochen Rehbein (Hrsg.) (2004): *Multilingual Communication.* Amsterdam u. a.: Benjamins.
Hutchby, Ian & Robin Wooffitt (1998): *Conversation Analysis: Principles, practices and applications.* Cambridge: Polity Press.
Hutchby, Ian & Robin Wooffitt ([2]2008): *Conversation analysis.* Cambridge: Polity Press.
Hutchins, Edwin (1994): Cognition in the Wild. Cambridge, MA: MIT Press.
Hutchins, Edwin (1995): How a cockpit remembers its speed. *Cognitive Science* 19, 265–288.
Hymes, Dell (1972): On communicative competence. In J. B. Pride & Janet Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269–293. Hardmondsworth: Penguin.
Inci, Dirim & Peter Auer (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland.* Berlin, New York: De Gruyter.
Ivaldi, Antonia (2016): Students' and teachers' orientation to learning and performing in music conservatoire lesson interactions. *Psychology of Music* 44 (2), 202–218.
Jacobson, Rodolfo (Hrsg.) (1990): *Codeswitching as a worldwide phenomenon.* Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.
Jager, Margot, Andrea F. De Winter, Janneke Metselaar, Erik J. Knorth, Sijmen A. Reijneveld & Mike Huiskes (2015): Compliments and accounts: Positive evaluation of reported behaviour in psychotherapy for adolescents. *Language in Society* 44, 653–677.
Jefferson, Gail (1972): Side sequences. In David Sudnow (Hrsg.), *Studies in social interaction*, 294–338. New York: Free Press.
Jefferson, Gail (1983): On Exposed and Embedded Correction in Conversation. In Graham Button & John Lee (Hrsg.), *Talk and Social Organization*, 86–100. Clevedon: Multilingual Matters.
Joas, Hans (2012): *Die Kreativität des Handelns.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Jørgensen, Jens N. (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5, 161–176.
Kalverkämper, Hartwig (1978): Die Problematik von Fachsprache und Gemeinsprache. *Sprachwissenschaft* 3, 406–444.
Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.) (1988): *Fachsprachen in der Romania.* Tübingen: Narr.
Kalverkämper, Hartwig (1990): Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In Gerhard Stickel (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*, 88–133. Berlin, New York: De Gruyter.
Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper & Herbert E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Band*, 48–59. Berlin, New York: De Gruyter.
Kameyama, Shinichi & Bernd Meyer (Hrsg.) (2007): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Kamunen, Antti & Pentti Haddington (2020): From monitoring to co-monitoring: Projecting and prompting activity transitions at the workplace. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, 82–122. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2020/ga-kamunen.pdf (09.12.2021).

Kasper, Gabriele (2009): Locating Politeness in Interaction. *Studies in Pragmatics* 11, 21–41.

Kaukomaa, Timo (2015): *Facial expressions as an interactional resource in everyday face-to-face conversation.* University of Helsinki, Academic Dissertation.

Kaukomaa, Timo, Anssi Peräkylä & Johanna Ruusuvuori (2013): Turn-opening smiles: Facial expression constructing emotional transition in conversation. *Journal of Pragmatics* 55, 21–42.

Kaukomaa, Timo, Anssi Peräkylä & Johanna Ruusuvuori (2014): Foreshadowing a problem: Turn-opening frowns in conversation. *Journal of Pragmatics* 71, 132–147.

Kaukomaa, Timo, Anssi Peräkylä & Johanna Ruusuvuori (2015): How Listeners use Facial Expressions to shift the Emotional Stance of the Speaker's Utterance. *Research on Language & Social Interaction* 48 (3), 319–341.

Keating, Elizabeth (1993): Correction/repair as a resource for co-construction of group competence. *Pragmatics* 3 (4), 411–423.

Keevallik, Leelo (2010): Bodily Quoting in Dance Correction. *Research on Language and Social Interaction* 43 (3), 401–426.

Keevallik, Leelo (2013): The Interdependence of Bodily Demonstrations and Clausal Syntax. *Research on Language and Social Interaction* 46 (1), 1–21.

Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In Arnulf Deppermann & Susanne Günthner (Hrsg.), *Temporality in Interaction*, 309–366. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Keevallik, Leelo (2018): What does embodied interaction tell us about grammar? *Research on Language and Social Interaction* 51 (1), 1–23.

Keisanen, Tiina & Elise Kärkkäinen (2014): A multimodal analysis of compliment sequences in everyday English interactions. *Pragmatics* 24 (3), 649–672.

Keller, Rudi (1975): *Wahrheit und kollektives Wissen. Zum Begriff der Präsupposition*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Kempter, Daniela & Eva Lavric (2019): Los demostrativos españoles: peculiaridades de su uso en corpus oral. Hacia una pragmática referencial conversacional. *Actes du XXIXème Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Copenhague, 1er-6 juillet 2019.

Kendon, Adam (1967): Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica* 26 (1), 22–63.

Kendon, Adam (1979): Some methodological and theoretical aspects of the use of film in the study of social interaction. In Gerald P. Ginsburg (Hrsg.), *Emerging Strategies in Social Psychological Research*, 67–91. New York: Wiley Blackwell.

Kendon, Adam (1980): Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In Marie Ritchie Key (Hrsg.), *The Relationship of verbal and nonverbal communication*, 207–227. The Hague u. a.: De Gruyter.

Kendon, Adam (1990): *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, Adam (1994): Faces, gestures, synchrony. *Semiotica* 102 (3–4), 311–322.

Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible action as utterance.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kendrick, Kobin H. (2015): The Intersection of Turn-taking and Repair: The Timing of Other-initiations of Repair in Conversation. *Frontiers in Psychology* 6, 146–161.

Kent, Alexandra (2012): Compliance, resistance and incipient compliance when responding to directives. *Discourse Studies* 14 (6), 711–730.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2007): Politeness in France: How to buy bread politely. In Leo & Miranda Stewart (Hrsg.), *Politeness in Europe*, 29–44. Clevedon: Multilingual Matters.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2010): L'impolitesse en interaction. Aperçus théoriques et étude de cas. *Lexis* 2, 35–60.
http://lexis.revues.org/796 (09.12.2021).

Kingsley, Leilarna (2010): *Language Policy in Multilingual Workplaces: Management, Practices and Beliefs in Banks in Luxembourg.* University of Victoria, Wellington, New Zealand, PhD Dissertation.

Kingsley, Leilarna (2013): Language choice in multilingual encounters in transnational workplaces. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34 (6), 533–548.

Kirchler, Judith (2013): *Inférences linguistiques et stratégies compensatoires plurilingues chez les apprenants germanophones de français L4 au Tyrol de Sud.* Universität Innsbruck, Mémoire de maîtrise.

Knoblauch, Hubert, Christine Leuenberger & Bernt Schnettler (Hrsg.) (2005): Erving Goffmans Rede-Weisen. In Erving Goffman, *Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen*, 9–28. Konstanz: UVK.

Koch, Christian (2016): Textes et discours en musicologie. In Werner Forner & Britta Thörle (Hrsg.), *Manuel des langues de spécialité*, 169–184. Berlin, Boston: De Gruyter.

Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.* Berlin, New York: De Gruyter.

Köhler, Anke (2008): *Repair in the Context of Theatre Rehearsals. A Conversation Analytic Approach.* Potsdam, Abschlussarbeit.

Kondraschin, Kyrill (1989): *Die Kunst des Dirigierens.* München: Piper.

Konzett, Carmen (2009): „Buongiorno a tutti, je vais parler en anglais": Code Choice und Code Switching in Conversations at Academic Conferences. In Eva Lavric, Fiorenza Fischer, Carmen Konzett, Julia Kuhn & Holger Wochele (Hrsg.), *People, Products, and Professions. Choosing a Name, Choosing a Language. Fachleute, Firmennamen und Fremdsprachen*, 201–214. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Konzett, Carmen (2014): *ähm je ne peux (.) mei na (.) je ne (.) trouve pas (.) ce (.) äh ça (.) ähm also* – Wie Französisch-Anfänger das Wort ergreifen: Entwicklung von Interaktionskompetenz am Beispiel Schülerinitiativen und Sprecherselbstwahl. In Cordula Schwarze & Carmen Konzett (Hrsg.), *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*, 49–82. Berlin: Frank & Timme.

Koole, Tom (2012): Teacher evaluations: Assessing 'knowing', 'understanding' and 'doing'. In Gitte Rasmussen, Catherine E. Brouwer & Dennis Day (Hrsg.), *Evaluating cognitive competences in interaction*, 43–66. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Koole, Tom (2013): Conversation analysis and education. In Carol A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 977–982. Oxford: Wiley Blackwell.

Koschmann, Timothy, Curtis LeBaron, Charles Goodwin & Paul Feltovich (2011): "Can you see the cystic artery yet?": A simple matter of trust. *Journal of Pragmatics* 43, 521–541.

Koskela, Inka & Ilkka Arminen (2012): The embedded evaluations in air traffic control training. In Gitte Rasmussen, Catherine E. Brouwer & Dennis Day (Hrsg.), *Evaluating Cognitive Competences in Interaction*, 15–42. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Krafft, Ulrich (2006): Marqueurs discursifs et gestualité: Observations sur l'organisation du discours et de la communication. In Martina Drescher & Barbara Frank-Job (Hrsg.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes. Approches théoriques et méthodologiques*, 11–35. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Krug, Maximilian (2020): Regieanweisungen ‚on the fly'. Emergenz des szenischen Spiels in Theaterproben. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, 238–267. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2020/si-krug.pdf (09.12.2021).

Krug, Maximilian, Monika Messner, Axel Schmidt & Anna Wessel (2020): Instruktionen in Theater- und Orchesterproben – zur Einleitung in dieses Themenheft. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, 155–189. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2020/si-krug-einleitung.pdf (09.12.2021).

Kvam, Sigmund (1998): Fachkommunikation und Klassifizierung von Fachtexten. *Fachsprache* 20 (1), 29–36.

Labov, William (1980): Einige Prinzipien linguistischer Theorie. In Norbert Dittmar & Bert-Olaf Rieck (Hrsg.), *William Labov. Sprache im sozialen Kontext. Eine Auswahl von Aufsätzen*, 1–24. Frankfurt a.M.: Athenäum.

Lakoff, George & Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press.

Lavric, Eva (2000): Zur Ökologie der Sprachwahl an einem Sprachinstitut. In Bernhard Kettemann & Hermine Penz (Hrsg.), *ECOnstructing Language, Nature and Society*, 145–171. Tübingen: Stauffenburg.

Lavric, Eva (2003): Welche Sprache warum? Code Choice in Arbeit und Wirtschaft. *Språk & Marked* 27, 1–54.

Lavric, Eva (2007): Code choice and face. *Lodz Papers in Pragmatics* 3, 23–35.

Lavric, Eva (2008a): Code choice in der internen und externen Unternehmenskommunikation. In Florian Menz & Andreas P. Müller (Hrsg.), *Organisationskommunikation. Grundlagen und Analysen der sprachlichen Inszenierung von Organisation*, 243–268. München, Mering: Hampp.

Lavric, Eva (2008b): Über „English only" hinaus: Sprachen in Unternehmen im Licht qualitativer Fallstudien. In Sabine Tritscher-Archan (Hrsg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten*, 191–215. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Lavric, Eva (2009a): Tiroler Variationen zum Thema der Sprachwahl in der Unternehmenskommunikation. In Eva Lavric (Hrsg.), *Sprachwahl in Unternehmen: Tiroler Fallstudien. Ergebnisse eines Projektseminars an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*, 9–24. Innsbruck: innsbruck university press.

Lavric, Eva (Hrsg.) (2009b): *Sprachwahl in Unternehmen: Tiroler Fallstudien. Ergebnisse eines Projektseminars an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.* Innsbruck: innsbruck university press.

Lavric, Eva (2012): Politiques conscientes et « bricolage » linguistique dans les entreprises et dans les équipes de football. In Peter Cichon, Sabine Erhart & Martin Stegu (Hrsg.), *Les politiques linguistiques explicites et implicates en domaine francophone*, 165–186. Berlin: Avinus.

Lavric, Eva & Jasmin Steiner (2011): „Wenn er die Sprache nicht kann, spielt er gleich besser" – 11 Thesen zur Mehrsprachigkeit im Fußball. In Imke Mendoza, Bernhard Pöll & Susanne Behensky (Hrsg.), *Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Soziolinguistik und Systemlinguistik. Ausgewählte Beiträge des gleichnamigen Workshops der 37. Österreichischen Linguistiktagung 2009*, 101–120. München: Lincom.

Lavric, Eva & Jasmin Steiner (2016): Personal Assistants, Community Interpreting, and Other Communication Strategies in Multilingual (European) Football Teams. In David Caldwell, John Walsh, Elaine W. Vine & Jon Jureidini (Hrsg.), *The Discourse of Sport. Analyses from Social Linguistics*, 56–70. New York, London: Routledge.

Lee, Cher Leng (2003): Motivations of Code-Switching in Multilingual Singapore. *Journal of Chinese Linguistics* 31 (1), 145–176.
Leech, Geoffrey (1977): *Language and tact.* Trier: Linguistic Agency, University of Trier.
Leech, Geoffrey (1980): *Explorations in semantics and pragmatics.* Amsterdam u. a.: Benjamins.
Leech, Geoffrey (1983): *Principles of Pragmatics.* London: Longman.
Lehmann, Christian (1995): *Thoughts on Grammaticalization.* München, Newcastle: Lincom Europa.
Lejot, Eve (2015): *Pratiques plurilingues en milieu professionnel international: Entre politiques linguistiques et usages effectifs.* Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.
Lerner, Gene H. (2003): Selecting next speaker: the context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society* 32, 177–201.
Lesk, Susanne, Eva Lavric & Martin Stegu (2017): Multilingualism in business: Language policies and practices. In Gerlinde von Mautner & Franz Rainer (Hrsg.), *Handbook of Business Communication. Linguistic Approaches*, 269–318. Berlin, Boston: De Gruyter.
Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.
Lindström, Anna (2005): Language as Social Action: A Study of How Senior Citizens Request Assistance with Practical Tasks in the Swedish Home Help Service. In Auli Hakulinen & Margret Selting (Hrsg.), *Syntax and Lexis in Conversation: Studies on the Use of Linguistic Resources in Talk-in-interaction*, 209–230. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Lindwall, Oskar & Anna Ekström (2012): Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies* 35, 27–49.
Lindwall, Oskar & Gustav Lymer (2014): Inquiries of the Body: Novice Questions and the Instructable Observability of Endodotic Scenes. *Discourse Studies* 16 (2), 271–294.
Lindwall, Oskar, Gustav Lymer & Christian Greiffenhagen (2015): The sequential analysis of instruction. In Numa Markee (Hrsg.), *The handbook of classroom discourse and interaction*, 142–157. Chichester, UK: Wiley Blackwell.
Linke, Angelika, Markus Nussbaumer & Paul R. Portmann (1996): *Studienbuch Linguistik.* Tübingen: Niemeyer.
Li Wei (1994): *Three Generations, Two Languages, One Family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain.* Clevedon: Multilingual Matters.
Li Wei (1998): Banana split? Variations in Language Choice and Codeswitching Patterns of Two Groups of British-born Chinese in Tyneside. In Rodolfo Jacobson (Hrsg.), *Codeswitching Worldwide*, 153–175. Berlin u. a.: De Gruyter.
Li Wei (2002): 'What do you want me to say?' On the Conversation Analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society* 31 (2), 159–180.
Li Wei (2005): 'How can you tell?' Towards a common sense explanation of conversational code-switching. *Journal of Pragmatics* 37, 375–389.
Local, John & Gareth Walker (2012): How phonetic features project more talk. *Journal of the International Phonetic Association* 42, 255–280.
Locher, Miriam A. & Richard J. Watts (2008): Relational work and impoliteness: Negotiating norms of linguistic behaviour. In Derek Bousfield & Miriam A. Locher (Hrsg.), *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*, 77–99. Berlin, New York: De Gruyter.
Lüdi, Georges (1996a): Mehrsprachigkeit [Multilingualism]. In Hans Goebl, Peter H. Nelde, Zdenek Stary & Wolfgang Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (Vol. I)*, 233–245. Berlin u. a.: De Gruyter.

Lüdi, Georges (1996b): Migration und Mehrsprachigkeit. In Hans Goebl, Peter H. Nelde, Zdenek Stary & Wolfgang Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (Vol. I)*, 320–327. Berlin u. a.: De Gruyter.

Lüdi, Georges (2005): Code-switching/Sprachwechsel. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics – Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society, Vol. I*, 341–350. Berlin u. a.: De Gruyter.

Lüdi, Georges (2006): Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In Kristin Bührig & Jan D. ten Thije (Hrsg.), *Beyond Misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*, 11–42. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Lüdi, Georges (2007): The Swiss model of plurilingual communication. In Jan D. ten Thije & Ludger Zeevaert (Hrsg.), *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, 159–179. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Lüdi, Georges & Monika S. Heiniger (2007): Sprachpolitik und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Regionalbank in der Schweiz. In Shinichi Kameyama & Bernd Meyer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*, 73–87. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Lüdi, Georges, Katharina Höchle Meier & Yanaprasart Patchareerat (2010): Plurilingual practices at multilingual workplaces. In Bernd Meyer & Birgit Apfelbaum (Hrsg.), *Multilingualism at work. From policies to practices in public, medical and business settings*, 211–234. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Lüdi, Georges, Katharina Höchle Meier & Yanaprasart Patchareerat (Hrsg.) (2016): *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace: The Case of Multilingual Switzerland.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

Lüdi, Georges & Bernard Py (1986): *Etre bilingue [Being bilingual]*. Bern u. a.: Peter Lang.

Lüdi, Georges & Bernard Py (2003): *Etre bilingue (3. Auflage)*. Bern u. a.: Peter Lang.

Lüdi, Georges & Bernard Py (2009): To be or not to be … a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6 (2), 154–167.

Luff, Paul & Christian Heath (2012): Some 'technical challenges' of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research* 12 (3), 255–279.

Macbeth, Douglas (2000): Classrooms as installations: direct instruction in the early grades. In Stephen Hester & David Francis (Hrsg.), *Local Educational Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*, 21–69. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Macbeth, Douglas (2004): The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 33, 703–736.

Macbeth, Douglas (2011): Understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics* 43 (2), 438–451.

Mackey, William F. (2005): Bilingualism and Multilingualism / Bilingualismus und Multilingualismus. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. 2nd completely revised and extended edition. Vol. 2. / Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 2. Teilband*, 1483–1495. Berlin, New York: De Gruyter.

Mahling, Christoph-Hellmut (1996): Orchester. Organisation. (Abschnitt 2) Kapellmeister, Konzertmeister, Musikdirektor. In Ludwig Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart (Band 7)*, 822–824. Kassel: Bärenreiter/Metzler.

Markaki, Vassiliki, Sara Merlino, Lorenza Mondada, Florence Oloff & Véronique Traverso (2014): Language choice and participation management in international work meetings. In Johann

W. Unger, Michal Krzyzanowski & Ruth Wodak, Ruth (Hrsg.), *Multilingual Encounters in Europe's Institutional Spaces*, 43–74. London: Bloomsbury.
Markaki, Vassiliki & Lorenza Mondada (2012): Embodied orientations towards co-participants in multinational meetings. *Discourse Studies* 14 (1), 31–52.
Marten, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
Martín Zorraquino, María Antonia & José Portolés Lázaro (1999): Los marcadores del discurso. In Ignacio Bosque & Violeta Demonte (Hrsg.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3, Entre la oraciòn y el discurso. Morfología*, 4051–4213. Madrid: Espasa Calpe.
Maschler, Yael (1994): Metalanguaging and discourse markers in bilingual conversation. *Language in Society* 23, 325–366.
Maschler, Yael (1997): Emergent bilingual grammar: The case of contrast. *Journal of Pragmatics* 28, 279–313.
Maschler, Yael (2000): What can bilingual conversation tell us about discourse markers? *International Journal of Bilingualism* 4, 437–445.
Maschler, Yael (2009): *Metalanguage in Interaction: Hebrew Discourse Markers.* Amsterdam u. a.: Benjamins.
Matras, Yaron (1998): Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing. *Linguistics* 36, 281–331.
Matras, Yaron (2000): Mixed Languages: A functional-communicative approach. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (2), 79–99.
Matras, Yaron (2009): *Language contact.* Cambridge: Cambridge University Press.
Matzke, Annemarie (2011): Versuchsballons und Testreihen. Wie auf Theaterproben Wissen hervorgebracht und standardisiert wird. In Melanie Hinz & Jens Roselt (Hrsg.), *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, 132–149. Berlin: Alexander.
Matzke, Annemarie (2012): *Arbeit am Theater: Eine Diskursgeschichte der Probe.* Berlin: De Gruyter.
McHoul, Alexander (1978): The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society* 7, 183–213.
McHoul, Alexander (1990): The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language and Society* 19 (3), 349–377.
McNeill, David (1985): So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review* 92 (3), 350–371.
McNeill, David (1992): *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
McNeill, David (Hrsg.) (2000): *Language and gesture.* Cambridge: Cambridge University Press.
McNeill, David (2005): *Gesture and thought.* Chicago: University of Chicago Press.
McNeill, David & Susan Duncan (2000): Groth points in thinking-for-speaking. In David McNeill (Hrsg.), *Language and gesture*, 141–161. Cambridge: Cambridge University Press.
Meeuwis, Michael & Jan Blommaert (1994): The 'Markedness Model' and the absence of society: Remarks on codeswitching. *Multilingua* 13 (4), 387–423.
Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Messner, Monika (2020): Gesangliche Demonstrationen als instruktive Praktik in der Orchesterprobe. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, 309–345. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2020/si-messner.pdf (13.12.2021).
Métrich René, Eugène Faucher & Gilbert Courdier (³1993–2001): *Les invariables difficiles.* Nancy: Université de Nancy 2.
Meyer, Bernd & Birgit Apfelbaum (Hrsg.) (2010): *Multilingualism at work. From policies to practices in public, medical and business settings.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

Meyer, Christian (2010): Gestenforschung als Praxeologie: Zu Jürgen Streecks mikroethnographischer Theorie der Gestik. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 11, 208–230. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2010/ga-meyer.pdf (13.12.2021).

Meyer, Christian (2018): *Culture, Practice, and the Body. Conversational Organization and Embodied Culture in Northwestern Senegal.* Stuttgart: Metzler.

Meyer, Christian, Jürgen Streeck & J. Scott Jordan (Hrsg.) (2017): *Intercorporeality. Emerging Socialities in Interaction.* Oxford: University Press.

Mills, Sara (2003): *Gender and Politeness.* Cambridge: Cambridge University Press.

Milroy, Lesley (1980): *Language and social networks.* Oxford: Basil Blackwell.

Milroy, Lesley & Pieter Muysken (Hrsg.) (1995): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Möhn, Dieter & Roland Pelka (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung.* Tübingen: Niemeyer.

Mondada, Lorenza (2003a): La science polyglotte: Conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues. In ASSH (Académie suisse des sciences humaines et sociales) (Hrsg.), *Langues et production du savoir. Actes du Colloque de L'Académie Suisse des Sciences Humaines, Lugano, 14.6.2002*, 33–42. Bern: SAGW.

Mondada, Lorenza (2003b): Working with video: how surgeons produce video records of their actions. *Visual Studies* 18 (1), 58–73.

Mondada, Lorenza (2004): Ways of 'doing being plurilingual' in international work meetings. In Rod Gardner & Johannes Wagner (Hrsg.), *Second Language Conversations*, 27–60. London: Continuum.

Mondada, Lorenza (2006a): Video recording as the reflexive preservation-configuration of phenomenal features for analysis. In Hubert Knoblauch, Jürgen Raab, Hans-Georg Soeffner & Bernt Schnettler (Hrsg.), *Video Analysis*, 51–68. Bern u. a.: Peter Lang.

Mondada, Lorenza (2006b): Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies* 8, 117–129.

Mondada, Lorenza (2007a): Bilingualism and the analysis of talk at work: Code-switching as a resource for the organization of action and interaction. In Monica Heller (Hrsg.), *Bilingualism: A Social Approach*, 297–318. New York: Palgrave Macmillan.

Mondada, Lorenza (2007b): Interaktionsraum und Koordinierung. In Reinhold Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, 55–93. Tübingen: Narr.

Mondada, Lorenza (2007c): Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies* 9 (2), 195–226.

Mondada, Lorenza (2011a): The organization of concurrent courses of action in surgical demonstrations. In Jürgen Streeck, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hrsg.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*, 207–226. Cambridge: Cambridge University Press.

Mondada, Lorenza (2011b): The situated organization of directives in French: imperatives and action coordination in video games. *Nottingham French Studies* 50 (2), 19–50.

Mondada, Lorenza (2012a): Deixis: An integrated interactional multimodal analysis. In Pia Bergmann, Jana Brenning, Martin Pfeiffer & Elisabeth Reber (Hrsg.), *Prosody and embodiment in interactional grammar*, 173–206. Berlin, Boston: De Gruyter.

Mondada, Lorenza (2012b): The Conversation Analytic Approach to Data Collection. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 32–56. Chichester: Wiley Blackwell.

Mondada, Lorenza (2012c): The dynamics of embodied participation and language choice in multilingual meetings. *Language and Society* 41, 1–23.

Mondada, Lorenza (2013a): Conversation analysis: Talk and bodily resources for the organization of social interaction. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silvia Ladewig, David McNeill & Sedinha Tessendorf (Hrsg.), *Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction*, 214–223. Berlin, Boston: De Gruyter.

Mondada, Lorenza (2013b): Embodied and spatial resources for turn-taking in institutional multi-party interactions: Participatory democracy debates. *Journal of Pragmatics* 46, 39–68.

Mondada, Lorenza (2013c): Multimodal Interaction. In Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silvia Ladewig, David McNeill & Sedinha Tessendorf (Hrsg.), *Body – Language – Communication: An international Handbook on Multimodality in Human Interaction*, 577–589. Berlin, Boston: De Gruyter.

Mondada, Lorenza (2014a): Cooking instructions and the shaping of cooking in the kitchen. In Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (Hrsg.), *Interacting with objects: language, materiality, and social activity*, 199–226. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Mondada, Lorenza (2014b): Instructions in the operating room: How surgeons direct the assistant's hands. *Discourse Studies* 16 (2), 131–161.

Mondada, Lorenza (2014c): Pointing, talk and the bodies: reference and joint attention as embodied interactional achievements. In Mandana Seyfeddinipur & Marianne Gullberg (Hrsg.), *From Gesture in Conversation to Visible Utterance in Action*, 95–124. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Mondada, Lorenza (2014d): Requesting immediate action in the surgical operating room. Time, embodied resources and praxeological embeddedness. In Paul Drew & Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Requesting in social interaction*, 269–302. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Mondada, Lorenza (2014e): The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65, 137–156.

Mondada, Lorenza (2016a): Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20 (3), 336–366.

Mondada, Lorenza (2016b): Conventions for multimodal transcription. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (13.12.2021)

Mondada, Lorenza (2018a): Greetings as a device to find out and establish the language of service encounters in multilingual settings. *Journal of Pragmatics* 126, 10–28.

Mondada, Lorenza (2018b): The multimodal interactional organization of tasting: Practices of tasting cheese in gourmet shops. *Discourse Studies* 20 (6), 743–769.

Mondada, Lorenza (2019a): Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics* 145, 47–62.

Mondada, Lorenza (2019b): Practices for showing, looking, and videorecording: The interactional establishment of a common focus of attention. In Elisabeth Reber & Cornelia Gerhardt (Hrsg.), *Embodied activities in face-to-face and mediated settings: Social encounters in time and space*, 63–106. Cham: Palgrave MacMillan.

Mondada, Lorenza & Reinhold Schmitt (2010): *Situationseröffnungen: Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion.* Tübingen: Narr.

Moore, Danièle & Véronique Castellotti (Hrsg.) (2008): *La Compétence Plurilingue: Regards Francophones.* Bern u. a.: Peter Lang.

Morris, Lawrence D. (1995): *Testament: A Conduction Collection.* New York: New World Records (Recorded Anthology of American Music), 3–12.

Morris, Lawrence D. (2006): Conduction is (Link between Notation and Improvisation). *Contemporary Music Review* 25 (5–6), 533–535.

Mrázová, Žofia (2005): *Le choix des langues dans une équipe de vente multinationale en France. Communication externe avec les clients, et interne au sein de l'entreprise.* Wirtschaftsuniversität Wien, Diplomarbeit.

Müller, Andreas P. (2006): *Sprache und Arbeit. Ein Beitrag zur Ethnographie der innerbetrieblichen Kommunikation anhand von Fallstudien in Frankreich, Spanien und Deutschland*. Tübingen: Narr.

Müller, Cornelia (1998): *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich.* Berlin: Arno Spitz.

Müller, Simone (2005): *Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

Munsberg, Klaus (1994): *Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie.* Tübingen: Narr.

Muysken, Pieter (2000): *Bilingual Speech: a typology of code-mixing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Muysken, Pieter (2007): Mixed codes. In Peter Auer & Li Wei (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, 315–340. Berlin u. a.: De Gruyter.

Myers-Scotton, Carol (1983): The Negotiation of Identities in Conversation: A Theory of Markedness and Code Choice. *International Journal of the Sociology of Language* 44, 115–136.

Myers-Scotton, Carol (1986): Diglossia and code-switching. In Joshua A. Fishman (Hrsg.), *The Fergusonian Impact*, 403–415. Berlin u. a.: De Gruyter.

Myers-Scotton, Carol (1988): Code-switching as indexical of social negotiations. In Monica Heller (Hrsg.), *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 151–186. Berlin u. a.: De Gruyter.

Myers-Scotton, Carol (1990): Codeswitching and Borrowing: Interpersonal and Macrolevel Meaning. In Rodolfo Jacobson (Hrsg.), *Codeswitching as a Worldwide Phenomenon*, 85–110. New York u. a.: Lang.

Myers-Scotton, Carol (1993): *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa.* Oxford: Clarendon.

Myers-Scotton, Carol (1997): Codeswitching. In Florian Coulmas (Hrsg.), *The Handbook of Sociolinguistics*, 217–237. Oxford: Wiley Blackwell.

Myers-Scotton, Carol (1998): A Theoretical Introduction to the Markedness Model. In Carol Myers-Scotton (Hrsg.), *Codes and Consequences. Choosing Linguistic Varieties*, 18–38. New York u. a.: OUP.

Myers-Scotton, Carol (2006): *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism.* USA: Wiley Blackwell.

Neises, Mechthild, Susanne Ditz & Thomas Spranz-Fogasy (2005): *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention.* Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Neumann-Holzschuh, Ingrid (2008): *Oui Yeah!* Zur Syntax und Pragmatik ‚gedoppelter' Diskursmarker im Louisiana-Französischen. In Elisabeth Stark, Roland Schmidt-Riese & Eva Stoll (Hrsg.), *Romanische Syntax im Wandel*, 469–485. Tübingen: Narr.

Neumann-Holzschuh, Ingrid (2009): Les marqueurs discursifs 'redoublés' dans les variétés du français acadien. In Béatrice Bagola (Hrsg.), *Français du Canada – Français de France VIII. Actes du huitième Colloque international de Trèves, du 12 au 15 avril 2007*, 137–155. Tübingen: Niemeyer.

Nevile, Maurice (2015): The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction* 48 (2), 121–151.

Nevile, Maurice, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (2015): *Interacting with Objects. Language, Materiality and Social Activity.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

Nishizaka, Aug (2006): What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction* 39 (2), 119–154.

Nølke, Henning (1993): *Le regard du locuteur.* Paris: Kimé.

Nølke, Henning, Kjersti Fløttum & Coco Norén (2004): *ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique.* Paris: Kimé.

Nowak, Peter & Thomas Spranz-Fogasy (2009): Medizinische Kommunikation – Arzt und Patient im Gespräch. In Andrea Bogner, Konrad Ehlich, Ludwig M. Eichinger, Andreas F. Kelletat, Hans-Jürgen Krumm, Willy Michel, Ewald Reuter, Alois Wierlacher & Barbara Dengel, Barbara (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 34/2008*, 80–96. München: iudicium.

Oloff, Florence (2018a): Revisiting delayed completions: The retrospective management of co-participant action. In Arnulf Deppermann & Jürgen Streeck (Hrsg.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*, 123–160. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Oloff, Florence (2018b): "Sorry?" / "Como?" / "Was?" – Open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. *Journal of Pragmatics* 126, 29–51.

Parton, Katharine (2014): Epistemic Stance in Orchestral Interaction. *Social Semiotics* 24 (4), 402–419.

Parton, Katharine & Guy Edwards (2009): Features of Conductor Gesture: Toward a Framework for Analysis within Interaction. In Catherine Stevens, Emery Schubert, Bridget Kruithof, Kym Buckley & Steven Fazio (Hrsg.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Music Communication Science*, 71–74. Penrith: HCSNet.

Peräkylä, Anssi & Johanna Ruusuvuori (2006): Facial expression in an assessment. In Hubert Knoblauch, Hans-Georg Soeffner, Jürgen Raab & Bernd Schnettler (Hrsg.), *Video Analysis: Methodology and Methods*, 127–142. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Peräkylä, Anssi & Johanna Ruusuvuori (2012): Facial Pursuit of Response. In Anssi Peräkylä, Anssi & Marja-Leena Sorjonen (Hrsg.), *Emotion in Interaction*, 64–91. Oxford: University Press.

Poggi, Isabella (2002): The Lexicon of the Conductor's Face. In Paul McKevitt, Seán O'Nuallàin & Conn Mulvihill (Hrsg.), *Language, Vision, and Music*, 271–284. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Poggi, Isabella & Alessandro Ansani (2017): *Forte*, *piano*, *crescendo*, *diminuendo*. Gestures of intensity in orchestra and choir conduction. In Patrizia Paggio & Costanza Navarretta (Hrsg.), *Proceedings of the 4th European and 7th Nordic Symposium on Multimodal Communication (MMSYM 2016). Copenhagen, 29–30 September 2016*, 111–119. Linköping: Electronic Conference Proceedings.

Pomerantz, Anita (1978): Compliment responses. Notes on the co-operation of multiple constraints. In Jim Schenkein (Hrsg.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, 79–112. New York: Academic Press.

Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Hrsg.), *Structures of social action*, 57–101. Cambridge: Cambridge University Press.

Poplack, Shana (1980): "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español." Towards a typology of code-switching. *Linguistic* 18, 581–618.

Poplack, Shana (1981): Syntactic structure and social function of code-switching. In Richard P. Durán (Hrsg.), *Latino Language and Communication Behavior*, 169–184. Norwood, New Jersey: Ablex.

Poplack, Shana (1988): Contrasting Patterns of Code-switching in Two Communities. In Monica Heller (Hrsg.), *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 215–244. Berlin u. a.: De Gruyter.

Poplack, Shana & David Sankoff (1988): Code-switching. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society, Vol. 2*, 1174–1180. Berlin u. a.: De Gruyter.

Prevignano, Carlo L. & Paul J. Thibault (Hrsg.) (2003): *Discussing Conversation Analysis: The work of Emanuel A. Schegloff.* Amsterdam u. a.: Benjamins.

Price, Harry E. & James L. Byo (2002): Rehearsing and conducting. In Richard Parncutt & Gary E. McPherson (Hrsg.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, 335–351. Oxford: Oxford University Press.

Pütz, Martin (1994): *Sprachökologie und Sprachwechsel. Die deutsch-australische Sprechgemeinschaft in Canberra*. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Pütz, Martin (1997): Language Choices: Contact and Conflict? – Introduction. In Martin Pütz (Hrsg.), *Language Choices. Conditions, Constraints, and Consequences*, ix–xxi. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Putzier, Eva-Maria (2016): *Wissen – Sprache – Raum. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rabanus, Stefan (2001): *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen. Gesprächsanalyse und autosegmentale Phonologie.* Tübingen: Niemeyer.

Raevaara, Liisa (2017): Adjusting the design of directives to the activity environment. Imperatives in Finnish cooking club interaction. In Marja-Leena Sorjonen, Liisa Raevaara & Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative Turns at Talk. The design of directives in action*, 381–410. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Rauniomaa, Mirka (2017): Assigning roles and responsibilities: Finnish imperatively formatted directive actions in a mobile instructional setting. In Marja-Leena Sorjonen, Liisa Raevaara & Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative Turns at Talk: The design of directives in action*, 325–355. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Reed, Darren (2015): Relinquishing in musical masterclasses: Embodied action in interactional projects. *Journal of Pragmatics* 89 (2), 31–49.

Reed, Darren (2019): Assessments in Transition: Coordinating Participation Framework Transitions in Institutional Settings. In Elisabeth Reber & Cornelia Gerhardt (Hrsg.), *Embodied Activities in Face-to-face and Mediated Settings. Social Encounters in Time and Space*, 299–328. Cham, Schweiz: Palgrave Macmillan.

Reed, Darren & Beatrice Szczepek Reed (2013): Building an instructional project. Actions as components of musical masterclasses. In Beatrice Szczepek Reed & Geoffrey Raymond (Hrsg.), *Units of Talk – Units of Action*, 313–342. Amsterdam u. a.: Benjamins.

Redder, Angelika (2000): Textdeixis. In Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann & Sven F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research. 1. Halbband / Volume 1*, 283–295. Berlin, New York: De Gruyter.

Rendle-Short, Johanna (2007): *Catherine, you're wasting your time:* address terms within the Australian political interview. *Journal of Pragmatics* 39, 1503–1525.

Rendle-Short, Johanna (2010). *Mate* as a term of address in ordinary interaction. *Journal of Pragmatics* 42, 1201–1218.

Ribbert, Anne & Jan D. ten Thije (2006): Rezeptive Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation am Arbeitsplatz. In Shinichi Kameyama & Bernd Meyer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*, 109–129. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.

Riehl, Claudia Maria (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.

Riehl, Claudia Maria (2009): Diskursmarkierung im mehrsprachigen Dialog. In Monika Dannerer, Peter Mauser, Hannes Scheutz & Andreas Weiss (Hrsg.), *Gesprochen – geschrieben – gedichtet. Variation und Transformation von Sprache*, 205–222. Berlin: Erich Schmidt.

Robinson, Jeffrey D. (2003): An interactional structure of medical activities during acute visits and its implications for patients' participation. *Health Communication* 15 (1), 27–57.

Robinson, Jeffrey D. & Tanya Stivers (2001): Achieving activity transitions in primary care encounters: from history taking to physical examination. *Human Communication Research* 27 (2), 253–298.

Roelands, Addy & Jan D. ten Thije (2006): Rezeptive Mehrsprachigkeit in der institutionellen Kommunikation. Eine Fallstudie zur deutsch-niederländischen Kommunikation im Goethe-Institut Amsterdam. In Dieter Wolff (Hrsg.), *Mehrsprachige Gesellschaft – mehrsprachige Individuen*, 47–59. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.
Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen. 3., neu bearbeitete Auflage.* Berlin: Erich Schmidt.
Roelcke, Thorsten (2017): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. *Fachsprache* 36 (3–4), 154–178.
Rooij, Vincent A. de (2000): French discourse markers in Shaba Swahili conversations. *International Journal of Bilingualism* 4 (4), 447–467.
Roselt, Jens (2011): Zukunft probieren. In Melanie Hinz & Jens Roselt (Hrsg.), *Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater*, 16–37. Berlin: Alexander.
Rossano, Federico (2012a): *Gaze behavior in face-to-face interaction.* Max Planck Institute for Psycholinguistics Series, Ph.D. dissertation.
Rossano, Federico (2012b): Gaze in conversation. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (Hrsg.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 308–329. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.
Rossi, Giovanni (2012): Bilateral and Unilateral Requests: The Use of Imperatives and Mi X? Interrogatives in Italian. *Discourse Processes* 49, 426–458.
Rudolf, Max (1995): *The Grammar of Conducting: A Comprehensive Guide to Baton Technique and Interpretation. 3rd Edition.* Boston, MA: Schirmer.
Ruusuvuori, Johanna & Anssi Peräkylä (2009): Facial expressions and spoken utterances in assessing stories and topics. *Research on Language and Social Interaction* 42 (4), 377–394.
Sacks, Harvey (1973): Tout le monde doit mentir. *Communications* 20, 182–203.
Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In John Maxwell Atkinson & John Heritage (Hrsg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis*, 21–27. Cambridge: Cambridge University Press.
Sacks, Harvey (1992): *Lectures on conversation (edited by Gail Jefferson, with an Introduction by Emanuel A. Schegloff). Bd. I und II.* Oxford: Basil Blackwell.
Sacks, Harvey & Emanuel A. Schegloff (1979): Two preferences in the organization of reference to persons and their interaction. In George Psathas (Hrsg.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology*, 5–21. New York: Irvingtone.
Sacks, Harvey & Emanuel A. Schegloff (2002): Home position. *Gesture* 2 (2), 133–146.
Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1974): A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
Sahlström, Fritjof (2002): The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *Journal of Classroom Interaction* 37 (2), 47–57.
Samarin, William J. (1968): Lingua francas of the world. In Joshua A. Fishman (Hrsg.), *Readings in the Sociology of Language*, 660–672. The Hague, Paris: De Gruyter.
Samarin, William J. (1987): Lingua franca. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, 371–374. Berlin, New York: De Gruyter.
Satzger, Axel, Lenka Vaňková & Norbert R. Wolf (Hrsg.) (2015): *Fachkommunikation im Wandel. The Changing Landscape of Professional Discourse.* Ostrava: Universitas Ostraviensis.
Scheflen, Albert E. (1964): The significance of posture in communication systems. *Psychiatry* 27 (12), 316–331.
Scheflen, Albert E. (1972): *Body language and social order: communication as behavioral control.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Schegloff, Emanuel A. (1979): Identification and recognition in telephone openings. In George Psathas (Hrsg.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology*, 23–78. New York: Irvingtone.
Schegloff, Emanuel A. (1980): Preliminaries to preliminaries: 'Can I ask you a question?'. *Sociological Inquiry* 50, 104–152.
Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an interactional achievement. Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In Deborah Tannen (Hrsg.), *Analyzing discourse: Text and talk*, 71–93. Washington, DC: Georgetown University Press.
Schegloff, Emanuel A. (1984): On some gestures relation to talk. In John Maxwell Atkinson & John Heritage (Hrsg.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 266–296. Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, Emanuel A. (1987): Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation. In Graham Button & John R. E. Lee (Hrsg.), *Talk and social organisation*, 70–85. Clevedon: Multilingual Matters.
Schegloff, Emanuel A. (1991): Reflections on talk and social structure. In Deirdre Boden & Don H. Zimmerman (Hrsg.), *Talk and social structure*, 44–71. Cambridge: Polity Press.
Schegloff, Emanuel A. (1995): Parties and talking together: two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction. In Paul ten Have & George Psathas (Hrsg.), *Situated Order: Studies in Social Organisation and Embodied Activities*, 31–42. Washington: University Press of America.
Schegloff, Emanuel A. (1996): Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (Hrsg.), *Interaction and grammar*, 52–133. Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, Emanuel A. (1997): Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes* 23, 499–545.
Schegloff, Emanuel A. (2000): Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society* 29, 1–63.
Schegloff, Emanuel A. (2002): Accounts of conduct in Interaction. Interruption, Overlap, and Turn-Taking. In Jonathan H. Turner (Hrsg.), *Handbook of Sociological Theory*, 278–321. New York: Kluwer.
Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis, vol. 1.* Cambridge: Cambridge University Press.
Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53 (2), 361–382.
Schegloff, Emanuel A. & Harvey Sacks (1973): Opening up closings. *Semiotica* 8, 289–327.
Schenkein, Jim (1978): Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interaction. In Jim Schenkein (Hrsg.), *Studies in the organization of conversational interaction*, 1–6. New York: Academic Press.
Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers.* Cambridge: Cambridge University Press.
Schmidt, Axel (2014): *Spiel oder nicht Spiel? Zur interaktiven Organisation von Übergängen zwischen Spielwelt und Realwelt in Theaterproben.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. http://verlag-gespraechsforschung.de/2014/pdf/theaterproben.pdf (13.12.2021)
Schmidt, Axel (2020): Transitionspraktiken in Theaterproben mit Fokus auf Interventionen. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, 190–237. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2020/si-schmidt.pdf (13.12.2021)
Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 6, 17–61. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/ga-schmitt.pdf (13.12.2021)

Schmitt, Reinhold (2007a): Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In Werner Holly & Ingwer Paul (Hrsg.), *Medialität und Sprache*, 26–53. Tübingen: Aisthesis.

Schmitt, Reinhold (2007b): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In Heidrun Kämper & Ludwig M. Eichinger (Hrsg.), *Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*, 395–417. Tübingen: Narr.

Schmitt, Reinhold & Arnulf Deppermann (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In Reinhold Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, 95–128. Tübingen: Narr.

Schmitt, Reinhold & Arnulf Deppermann (2010): Die Transition von Interaktionsräumen als Situationseröffnungen. In Lorenza Mondada & Reinhold Schmitt (Hrsg.), *Situationseröffnungen: zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*, 335–386. Tübingen: Narr.

Schubert, Klaus (2007): *Wissen, Sprache, Medium, Arbeit. Ein integratives Modell der ein- und mehrsprachigen Fachkommunikation.* Tübingen: Narr.

Schütte, Wilfried (1991): *Scherzkommunikation unter Orchestermusikern. Interaktionsformen in einer Berufswelt.* Tübingen: Narr.

Schütz, Alfred (1964): Making music together. In Alfred Schütz, *Collected Papers, Volume II: Studies in Social Theory*, 159–178. The Hague: Martinus Nijhoff.

Schütz, Alfred (1972): Gemeinsam Musizieren. Die Studie einer sozialen Beziehung. In Arvid Brodersen (Hrsg.), *Alfred Schütz. Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*, 129–150. The Hague: Martinus Nijhoff.

Searle, John R. (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, John R. (1979): *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.* Cambridge: Cambridge University Press.

Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective.* Malden, MA: Wiley Blackwell.

Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf (13.12.2021)

Sidnell, Jack (2006): Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. *Research on Language and Social Interaction* 39 (4), 377–409.

Sidnell, Jack (2010): *Conversation Analysis: An introduction.* Malden, Massachusetts: Wiley Blackwell.

Sidnell, Jack (2016): Conversation Analysis. *Oxford Research Encyclopedia Linguistics*, 1–19.

Sinclair, John M. & Malcolm Coulthard (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.* New York: Oxford University Press.

Sluijter, Agaath M.C. & Jacques M.B. Terken (1993): Beyond Sentence Prosody. Paragraph Intonation in Dutch. *Phonetica* 50, 180–188.

Sobrero, Alberto (1992): Alternanza di codici, fra italiano e dialetto. Dalla parte del parlante. In Giovanni Gobber (Hrsg.), *La linguistica pragmatica. Atti del XXIV Congresso della SLI*, 143–160. Roma: Bulzoni.

Sobrero, Alberto & Annarita Miglietta (2009): *Introduzione alla linguistica italiana.* Roma, Bari: Laterza.

Spotti, Massimiliano & Jan Blommaert (2017): Bilingualism, Multilingualism, Globalization, and Superdiversity: Toward Sociolinguistic Repertoires. In Ofelia García, Nelson Flores & Massimiliano Spotti (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Language and Society*, 161–178. Oxford: University Press.

Spranz-Fogasy, Thomas (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In Arnulf Deppermann, Ulrich Reitemeier, Reinhold Schmitt & Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*, 27–116. Tübingen: Narr.
Stame, Stefania (1994): Su alcuni usi di *no* come marcatore pragmatico. In Franca Orletti (Hrsg.), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, 205–216. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
Stammerjohann, Harro (1977): Elementi di articolazione dell'italiano parlato. *Studi di grammatica italiana* 6, 109–120.
Stefani, Elwys de (2018): Formulating direction: Navigational instructions in driving lessons. *International Journal of Applied Linguistics* 28 (2), 283–303.
Stefani, Elwys de & Anne-Danièle Gazin (2014): Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions. *Journal of Pragmatics* 65, 63–79.
Steiner, Jasmin (2014): *„Iñaki, du musch ummi laufen!“: empirische Analyse von Mehrsprachigkeit und Kommunikationsstrategien in einer Fußballmannschaft.* Universität Innsbruck, Dissertation.
Stevanovic, Melisa (2017): Managing compliance in violin instruction. The case of the Finnish clitic particles *-pA* and *-pAs* in imperatives and hortatives. In Marja-Leena Sorjonen, Liisa Raevaara & Elizabeth Couper-Kuhlen (Hrsg.), *Imperative Turns at Talk: The design of directives in action*, 357–380. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Stevanovic, Melisa & Maria Frick (2014): Singing in interaction. *Social Semiotics* 24 (4), 495–513.
Stevanovic, Melisa & Arniika Kuusisto (2018): Teacher Directives in Children's Musical Instrument Instruction: Activity Context, Student Cooperation, and Institutional Priority. *Scandinavian Journal of Educational Research* 63 (7), 1022–1040.
Stevanovic, Melisa & Anssi Peräkylä, Anssi (2012): Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language & Social Interaction* 45 (3), 297–321.
Stevanovic, Melisa & Jan Svennevig (2015): Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. *Journal of Pragmatics* 78, 1–6.
Stiftung Haydn von Bozen und Trient: Das Haydn Orchester. https://www.haydn.it/de/web/orchestra/about (13.12.2021)
Stivers, Tanya & Federico Rossano (2010): Mobilizing Response. *Research on Language and Social Interaction* 43 (1), 3–31.
Stivers, Tanya & Jack Sidnell (2005): Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica* 156 (1/4), 1–20.
Stivers, Tanya & Jack Sidnell (Hrsg.) (2013): *Handbook of Conversation Analysis.* Chichester: Wiley Blackwell.
Streeck, Jürgen (1988): The significance of gesture: How it is established. *IPrA Papers in Pragmatics* 2 (1–2), 60–83.
Streeck, Jürgen (1993): Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech. *Communication Monographs* 60 (4), 275–299.
Streeck, Jürgen (1995): On Projection. In Esther N. Goody (Hrsg.), *Social Intelligence and Interaction. Expressions and Implications of Social Bias in Human Intelligence*, 87–110. Cambridge: Cambridge University Press.
Streeck, Jürgen (2001): Praxeologie. In Helmut Gruber & Florian Menz (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat?*, 33–56. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.
Streeck, Jürgen (2002): Grammar, Words, and Embodied Meanings: On the Uses and Evolution of So and Like. *Journal of Communication* 52 (3), 581–596.
Streeck, Jürgen (2009): *Gesturecraft. The Manu-facture of Meaning.* Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Streeck, Jürgen (2013): Interaction and the living body. *Journal of Pragmatics* 46 (1), 69–90.
Streeck, Jürgen (2014): Mutual gaze and recognition: Revisiting Kendon's 'Gaze direction on two-person interaction'. In Mandada Seyfeddinipur & Marianne Gullberg (Hrsg.), *From Gesture in Conversation to Gesture as Visible Utterance: Essays in Honor of Adam Kendon*, 35–55. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
Streeck, Jürgen, Charles Goodwin & Curtis LeBaron (Hrsg.) (2011): *Embodied interaction. Language and body in the material world.* Cambridge: Cambridge University Press.
Streeck, Jürgen & Ulrike Hartge (1992): Previews: Gestures at the Transition Place. In Peter Auer & Aldo Di Luzio (Hrsg.), *The Contextualization of Language*, 135–158. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
Streeck, Jürgen & Scott J. Jordan (2009): Projection and anticipation: the forward-looking nature of embodied communication. *Discourse Processes* 46, 93–102.
Stukenbrock, Anja (2008): „Wo ist der Hauptschmerz?" – Zeigen am eigenen Körper in der medizinischen Kommunikation. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 9, 1–33. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2008/ga-stukenbrock.pdf (13.12.2021)
Stukenbrock, Anja (2009a): Referenz durch Zeigen: Zur Theorie der Deixis. *Deutsche Sprache* 37, 289–315.
Stukenbrock, Anja (2009b): Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In Janet Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, 160–176. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Stukenbrock, Anja (2014a): *Deixis in der face-to-face Interaktion.* Berlin u. a.: De Gruyter.
Stukenbrock, Anja (2014b): Take the words out of my mouth: Verbal instructions as embodied practices. *Journal of Pragmatics* 65, 80–102.
Stukenbrock, Anja (2018): Forward-looking: Where do we go with multimodal projections? In Arnulf Deppermann & Jürgen Streeck (Hrsg.), *Time in Embodied Interaction. Synchronicity and sequentiality of multimodal resources*, 31–68. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
Suchman, Lucy A. (1987): *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication.* Cambridge: Cambridge University Press.
Szczepek Reed, Beatrice, Darren Reed & Elizabeth Haddon (2013): NOW or NOT NOW: Coordinating restarts in the pursuit of learnables in vocal master classes. *Research on Language and Social Interaction* 46 (1), 22–46.
Thaler, Verena (2012): *Sprachliche Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation.* Tübingen: Stauffenburg.
Thije, Jan D. ten & Jochen Rehbein (Hrsg.) (2013): Lingua Receptiva (LaRa). *Special Issue of the International Journal of Multilingualism* 10 (2), 137–139.
Thije, Jan D. ten & Ludger Zeevaert (Hrsg.) (2007): *Receptive Multilingualism and intercultural communication*. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Thomas, Jenny (1995): *Meaning in interaction. An introduction to pragmatics.* Harlow, Essex: Longman.
Thomason, Sarah G. (Hrsg.) (1997): *Contact Languages*. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Thörle, Britta (2005): *Fachkommunikation im Betrieb. Interaktionsmuster und berufliche Identität in französischen Arbeitsbesprechungen.* Tübingen: Narr.
Tolins, Jackson (2013): Assessment and Direction Through Nonlexical Vocalizations in Music Instruction. *Research on Language and Social Interaction* 46 (1), 47–64.
Trim, John, Brian North, Daniel Coste & Joseph Sheils (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.
Truchot, Claude (2002): *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg: DGIV, Council of Europe, Unpublished Report.

Truchot, Claude & Dominique Huck (2009): Le traitement des langues dans les entreprises. *Sociolinguistica* 23, 1–31.

Trudgill, Peter (1986): *Dialects in contact.* Oxford, New York: Basil Blackwell.

Uhmann, Susanne (1992): Contextualizing Relevance: On Some Forms and Functions of Speech Rate Changes in Everyday Conversation. In Peter Auer & Aldo Di Luzio (Hrsg.), *The Contextualization of Language*, 297–336. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Vandermeeren, Sonja (1998): *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht.* Waldsteinberg: Popp.

Veronesi, Daniela (2014): Correction Sequences and Semiotic Resources in Ensemble Music Workshops: The Case of Conduction®. *Social Semiotics* 24 (4), 467–493.

Waltereit, Richard (2006): *Abtönung. Zur Pragmatik und historischen Semantik von Modalpartikeln und ihren funktionalen Äquivalenten in romanischen Sprachen.* Tübingen: Niemeyer.

Waltereit, Richard & Ulrich Detges (2007): Different functions, different histories. Modal particles and discourse markers from a diachronic point of view. *Catalan Journal of Linguistics* 6, 61–80.

Watts, Richard J. (2003): *Politeness.* Cambridge: Cambridge University Press.

Watts, Richard J. (2005): Linguistic politeness research: Quo vadis? In Richard J. Watts, Sachiko Die & Konrad Ehlich (Hrsg.), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, xi–xlvii. Berlin, New York: De Gruyter.

Watts, Richard J. (2006): *Impoliteness as an aspect of relational work. Paper presented at Linguistic Impoliteness and Rudeness: Confrontation and conflict in discourse.* UK: University of Huddersfield.

Weeks, Peter (1985): Error Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework. *Human Studies* 8 (3), 195–233.

Weeks, Peter (1990): Musical Time as a Practical Accomplishment: A Change in Tempo. *Human Studies* 13, 323–359.

Weeks, Peter (1996): A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. *Research on Language and Social Interaction* 29 (3), 247–290.

Weeks, Peter (2002): Performative Error-Correction in Music: A Problem for Ethnomethodological Description. *Human Studies* 25 (3), 359–385.

Weidenbusch, Waltraud (2014): *Introduction.* In Waltraud Weidenbusch (Hrsg.), *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter. Marqueurs de discours, connecteurs, adverbs modaux et particules modales*, 11–25. Tübingen: Narr.

Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact.* New York: The Linguistic Circle of New York.

Weinrich, Harald (1961): Phonologie der Sprechpause. *Phonetica* 7, 4–18.

Weiß, Clarissa (2018): When gaze-selected next speakers do not take the turn. *Journal of Pragmatics* 133, 28–44.

Weiß, Clarissa (2019): Blickverhalten des nicht-blickselegierten Sprechers während Korrekturen und Elaborierungen. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, 1–28. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2019/ga-weiss.pdf (13.12.2021)

Weydt, Harald (1969): Partikelforschung. In Günter Holtus, Michael Metzelin & Christian Schmitt (Hrsg.), *Lexikon der romanistischen Linguistik, vol. I, 1, Geschichte des Faches Romanistik. Methodologie (Das Sprachsystem)*, 782–801. Tübingen: Niemeyer.

Widdowson, Henry (2010): Terms and conditions of enquiry. Paper presented at International Conference on New Challenges for Multilingualism in Europe. Dubrovnik, 11.–15. April 2010.

Wild, Johannes & Alfred Wildfeuer (2019): *Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
Wittgenstein, Ludwig (1953): *Philosophical Investigations.* London: Wiley Blackwell.
Woolard, Katherine (1988): Code-switching and comedy in Catalonia. In Monica Heller (Hrsg.), *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, 53–76. Berlin u. a.: De Gruyter.
Wootton, Anthony (1981): Children's use of address terms. In Peter French & Margaret Maclure (Hrsg.), *Adult-Child Conversation*, 142–158. London: Croom Helm.
Wootton, Anthony (1997): *Interaction and the Development of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.
Wootton, Anthony (2005): Interactional and Sequential Configurations Informing Request Format Selection in Children's Speech. In Auli Hakulinen & Margret Selting (Hrsg.), *Syntax and Lexis in Conversation: Studies on the Use of Linguistic Resources in Talk-in-interaction*, 185–208. Amsterdam u. a.: Benjamins.
Zarend, Anne (2015): *Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zum Höflichkeitsgrad in telefonischen Servicegesprächen.* Berlin: Frank & Timme.
Zemel, Alan & Timothy Koschmann (2011): Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. *Journal of Pragmatics* 43 (2), 475–488.
Zemel, Alan & Timothy Koschmann (2014): 'Put your fingers right in here': Learnability and instructed experience. *Discourse Studies* 16 (2), 163–183.
Zemel, Alan, Timothy Koschmann, Curtis LeBaron, Charles Goodwin & Gary Dunnington (2008): What are we missing? Usability's indexical ground. *Computer Supported Collaborative Work* 17 (1), 63–85.
Ziem, Alexander (2015): (Konzeptuelle) Metaphern in der Kognitiven Konstruktionsgrammatik. In Constanze Spieß & Klaus-Michael Köpcke (Hrsg.), *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*, 51–80. Berlin: De Gruyter.
Zima, Elisabeth (2018): Multimodale Mittel der Rederechtsaushandlung im gemeinsamen Erzählen in der Face-to-Face Interaktion. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 18, 241–273. http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2017/ga-zima.pdf (13.12.2021)
Zimmerman, Don H. (1998): Identity, context and interaction. In Chalres Antaki & Sue Widdicombe (Hrsg.), *Identity in Talk*, 87–106. London u. a.: Sage.
Zinken, Jörg & Eva Ogiermann (2013): Responsibility and Action: Invariants and Diversity in Requests for Objects in British English and Polish Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 46 (3), 256–276.

Transkriptionskonventionen

D, d	Dirigent:in
&, *, ~, ¤, ☼, ≈, 🌢	Zeichen Dirigent:in für multimodale Transkription
MM, mm	Musiker:innen
%, ▲, ❀	Zeichen Musiker:innen für multimodale Transkription
KM, km	Konzertmeister
+, ✰, ⌑	Zeichen Konzertmeister für multimodale Transkription
M*, m*	Nicht identifizierbare/r Musiker:in
§	Zeichen nicht identifizierbare/r Musiker:in für multimodale Transkription
C, c	(Solo)Cellist
$, Ω	Zeichen (Solo)Cellist für multimodale Transkription
CC, cc	Cellist:innen
☼, ✡,◈	Zeichen Cellist:innen für multimodale Transkription
VV, vv	Violinist:innen
◊, ◈	Zeichen Violinist:innen für multimodale Transkription
B, b	Bratschistin
Ø, ❄, ⌂	Zeichen Bratschistin für multimodale Transkription
BB, bb	Bratschist:innen
T, t	Trompeter
✠	Zeichen Trompeter für multimodale Transkription
H, h	Hornist
Fa, fa	Fagottist
∞	Zeichen Fagottist für multimodale Transkription
Fl, fl	Flötist
⍜	Zeichen Flötist für multimodale Transkription
P, p	Paukist
K, k	Klarinettist
✞	Zeichen Klarinettist für multimodale Transkription
te:xt	Dehnung, Längung um ca. 0.2–0.5 Sek.
te::xt	Dehnung, Längung um ca. 0.5–0.8 Sek.
te:::xt	Dehnung, Längung um ca. 0.8–1.0 Sek.
-	(abrupter) Wortabbruch
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente
^	lautliche Bindung (*liaison*)
TEXT	Akzent
!TEXT!	sehr starker Akzent
.	fallende, abschließende Intonation
,	unvollendete Intonation, leicht ansteigend
?	ansteigende Intonation (Frage)
!	lebhafte Aussage
<<h> >	Wechsel in ein höheres Tonhöhenregister
<<t> >	Wechsel in ein tieferes Tonhöhenregister
<<rau> >	Wechsel in eine andere Tonlage (Bsp.)
<<p> >	leises Sprechen oder Singen, piano
<<pp> >	sehr leises Sprechen oder Singen, pianissimo

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-009

<<f> >	lautes Sprechen oder Singen, forte
<<ff> >	sehr lautes Spreche oder Singen, fortissimo
<<cresc> >	lauter werdend, crescendo
<<dim> >	leiser werdend, diminuendo
<<rall> >	langsamer werdend, rallentando
<<acc> >	schneller werdend, accelerando
↑	Tonhöhensprung nach oben
↓	Tonhöhensprung nach unten
°h	einatmen
h°	ausatmen
dee da	gesungene Passagen
♪	Musik
[ ]	Überlappung
xxx	unverständliche Passage
(text)	unsichere Transkription
(.); (0.3)	kurze Pause (weniger als 0.2); längere Pause (Dauer)
((text))	Kommentar; Beschreibung einer Handlung
......	Vorbereitung einer Handlung
,,,,,,,	Abklingen einer Handlung
----->	Handlung dauert in der/den folgenden Zeile/n an
----->>	Handlung dauert auch nach Ende des Transkripts an
>>	Handlung beginnt bereits vor Transkriptbeginn
abb, #	nummerierte Abbildungen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Codes und Modalitäten in der Probe —— **3**
Tabelle 2 Face-Bedrohung in Orchesterproben —— **60**
Tabelle 3 Datenkorpus —— **73**
Tabelle 4 A Simplest Systematics for the plurilingual character of orchestra rehearsals —— **199**

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-010

Abbildungs- und Figurenverzeichnis

Abbildung 1 Zeitlichkeit in der Orchesterprobe —— **15**
Abbildung 2 Entwicklungen und Wechselwirkungen innerhalb der Konversationsanalyse —— **17**
Abbildung 3 Linke Hand nach oben, rechte Hand auf Augenhöhe —— **33**
Abbildung 4 Strategien der Gesichtswahrung (Brown/Levinson 1978/1987: 69) —— **52**
Abbildung 5 Das Bäcksche Drei-Ebenen-Modell der Sprachwahl (nach Bäck 2004: 126) —— **98**
Abbildung 6 Schematische Darstellung von Code-switching —— **109**
Abbildung 7 Anordnung der Teilnehmer:innen —— **109**
Abbildung 8 Logogramm Orchesterprobe (adaptiert nach Mrázová 2005) —— **110**
Abbildung 9 Nachzeichnen eines Kreuzes —— **121**
Abbildung 10 Geste der rechten Hand, kombiniert mit Mimik und Körpersprache —— **122**
Abbildung 11 Arme zeichnen eine Wölbung nach —— **130**
Abbildung 12 Nach-oben-Bewegung der Hände —— **130**
Abbildung 13 Nachzeichnung eines Bogens mit rechtem Arm —— **131**
Abbildung 14 Geste für ‚wellenartig' / ‚like waves' —— **149**
Abbildung 15 T336–341 in der Partitur, Requiem, 2. Satz —— **152**
Abbildung 16 ‚vous jouez tam pam' und Bewegung der rechten Hand —— **154**
Abbildung 17 Achtelnoten der Bratschen in T339 —— **155**
Abbildung 18 Vorschlag der Violinen in T140 —— **160**
Abbildung 19 Linke Hand auf Brusthöhe, rechte Hand bewegt sich nach vorne —— **163**
Abbildung 20 Nach-vorne-Bewegungen des rechten Zeigefingers und der rechten Hand —— **167**
Abbildung 21 Streichbewegung des linken Zeigefingers über den Taktstock —— **180**
Abbildung 22 Tippen des rechten Zeigefingers auf linke Handfläche —— **180**
Abbildung 23 Nach-unten-Bewegung der rechten Hand —— **181**
Abbildung 24 Klopfen mit Fingerspitzen beider Hände auf das Dirigierpult —— **182**
Abbildung 25 Streichbewegung nach unten —— **185**
Abbildung 26 Streichbewegung nach oben —— **185**
Abbildung 27 Bewegung der rechten Faust —— **189**
Abbildung 28 Nach-unten-Bewegung des Taktstocks —— **192**
Abbildung 29 Nach-oben-Bewegung des rechten Arms —— **192**
Abbildung 30 Vorschlag der Oboen und der Hörner —— **204**
Abbildung 31 Nach-vorne-Bewegung der linken Hand —— **205**
Abbildung 32 Drehung der rechten Hand am Ohr —— **205**
Abbildung 33 Impuls nach hinten —— **206**
Abbildung 34 Dirigierposition vs. Unterbrechungsposition —— **226**
Abbildung 35 Horizontale Armbewegung —— **229**
Abbildung 36 Nach-vorne-Streckung des Zeigefingers —— **233**
Abbildung 37 Öffnung der rechten Hand —— **233**
Abbildung 38 Rechte, geöffnete Hand vor der Brust —— **234**
Abbildung 39 Spielpause der Bratschen —— **236**
Abbildung 40 Kopfnicken und gefaltete Hände —— **237**
Abbildung 41 Hände auf Schulterhöhe und leichte Bewegung der Finger —— **237**
Abbildung 42 Nach-oben-Streckung des linken Arms —— **239**
Abbildung 43 Fokus auf der Partitur —— **239**

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-011

Abbildung 44 Arme nach außen gestreckt, erhobene Zeigefinger —— **240**
Abbildung 45 Arme nach vorne gestreckt, Blick nach rechts —— **242**
Abbildung 46 Arme nach außen gestreckt, Handflächen zeigen nach oben —— **244**
Abbildung 47 Abstützen an der Stuhllehne mit linkem Arm/Ellbogen —— **250**
Abbildung 48 Frage des Dirigenten – Antwort des Orchesters/des Fagottisten —— **264**
Abbildung 49 Dirigent zeigt mit Zeigefinger in die Richtung der angesprochenen Instrumentengruppen —— **266**
Abbildung 50 Reaktion der Musiker:innen auf ambigen Turn des Dirigenten I —— **269**
Abbildung 51 Reaktion der Musiker:innen auf ambigen Turn des Dirigenten II —— **270**
Abbildung 52 Instruktionsumsetzung der Mezzosopranistin und des Fagottisten in der Spielphase —— **272**
Abbildung 53 Blick des Flötisten zum Dirigenten —— **275**
Abbildung 54 Dirigent und Cellist:innen blicken einander an —— **276**
Abbildung 55 Auszug aus Partitur mit Buchstaben zur Orientierung – Dvořák, Symphonie Nr. 4 —— **281**
Abbildung 56 Auszug aus Partitur mit Zahlen zur Orientierung – Verdi, Requiem —— **282**
Abbildung 57 Stelle in der Partitur für Celli und Kontrabässe, Takt 147 —— **283**
Abbildung 58 Dirigent führt Fingerspitzen von Daumen und Zeigefinger beider Hände zueinander —— **284**
Abbildung 59 Dirigent zeigt in die Richtung des Flötisten —— **290**
Abbildung 60 Stelle in der Partitur für Flöte und Oboe —— **290**
Abbildung 61 Alle ‚piano‘, außer erste Violine ‚mezzopiano‘ —— **293**
Abbildung 62 Dirigentin bewegt Arme nach unten und geht in die Knie —— **301**
Abbildung 63 Linke, zur Faust geformte Hand —— **304**
Abbildung 64 Sanfte Handbewegungen —— **306**
Abbildung 65 Schnelle, ruckartige Oberkörperbewegungen —— **306**
Abbildung 66 Streichbewegung der rechten Hand über die linke Hand —— **308**
Abbildung 67 Stelle der Streicher:innen in der Partitur, ‚dujo ti pa pam‘ —— **309**
Abbildung 68 Fingerspitzen von Zeigefinger und Daumen berühren sich —— **309**
Abbildung 69 Streichbewegung des Taktstocks über linken ausgestreckten Zeigefinger —— **314**
Abbildung 70 Takt 111 und folgende, Celli und Kontrabässe —— **314**
Abbildung 71 Kleine Bewegung mit Armen/Händen —— **315**
Abbildung 72 Große Bewegung mit Armen/Händen —— **315**
Abbildung 73 Kleine Handbewegungen —— **319**
Abbildung 74 Größere Handbewegungen —— **319**
Abbildung 75 ‚fortepiano‘ bei Buchstabe D in der Partitur —— **320**
Abbildung 76 Buchstabe F in der Partitur —— **322**
Abbildung 77 Stelle in der Partitur – Sextolen der Violinen —— **331**
Abbildung 78 Streichende Geste I, Z15 —— **334**
Abbildung 79 Streichende Geste II, Z23 —— **334**
Abbildung 80 ‚fortepiano‘ in Takt 67 in der Partitur —— **340**
Abbildung 81 Inkrementelle Ausarbeitung einer Stelle in der Partitur zwischen Dirigent und Konzertmeister —— **341**
Abbildung 82 ‚portato lunghissimo’ in Takt 510 in der Partitur —— **343**
Abbildung 83 Takt 470 in der Partitur – ‚la acciaccatura on the beat‘ —— **346**
Abbildung 84 Ruckartige Bewegung der rechten Hand am Ohr, zusammengezogene Augen —— **347**

Abbildung 85 Körperliche Reaktion des Dirigenten auf musikalische Einlage eines Hornisten —— **348**
Abbildung 86 Bestätigende Geste des Dirigenten —— **359**
Abbildung 87 Auszug aus der Partitur – Stelle der Posaunen —— **360**
Abbildung 88 Streichbewegung des Taktstocks über linken ausgestreckten Zeigefinger —— **362**
Abbildung 89 Ruckartige Nach-vorne-Bewegung des Taktstocks —— **365**
Abbildung 90 Negative gestisch-mimische Evaluation I —— **366**
Abbildung 91 Negative mimisch-gestische Evaluation II —— **368**
Abbildung 92 Positive Beurteilung und negative Weiterentwicklung —— **371**
Abbildung 93 Verbale Evaluierungsmarker – von schwach zu stark —— **372**
Abbildung 94 Nonverbale Evaluierungsmarker – von schwach zu stark —— **372**
Abbildung 95 Reaktion der Musiker:innen auf die Einsatzstellenspezifizierung des Dirigenten —— **376**
Abbildung 96 Position der Bratschistin während der Anweisung des Dirigenten —— **377**
Abbildung 97 Einige Musiker:innen zeigen Bereitschaft zum Spielen an —— **378**
Abbildung 98 Die meisten Musiker:innen zeigen Bereitschaft zum Spielen an —— **378**
Abbildung 99 Auszug aus der Partitur – Nr. 21, Stelle für mehrere Instrumente —— **379**
Abbildung 100 Auszug aus der Partitur – T216–T222, Stelle der Mezzosopranistin —— **383**
Abbildung 101 Instrument des Konzertmeisters abgesetzt —— **384**
Abbildung 102 Instrument des Konzertmeisters auf Anschlag —— **384**
Abbildung 103 Bewegung der Arme nach außen —— **389**
Abbildung 104 Bewegung der Arme nach oben —— **389**
Abbildung 105 Auszug aus der Partitur – 4 Takte vor Buchstabe D —— **389**
Abbildung 106 Entspannte Armhaltung während Besprechungsphasen —— **393**
Abbildung 107 Angespannte Armhaltung vor Spielphasen —— **393**
Abbildung 108 Abfolge einer Instruktionssequenz in der Orchesterprobe —— **396**
Abbildung 109 A Simplest Systematics for correcting and instructing in orchestra rehearsals —— **407**

Figur 1 Unterbrechungsschema 1, Beispiel 1 —— **228**
Figur 2 Unterbrechungsschema 2, Beispiel 2 —— **228**
Figur 3 Unterbrechungsschema 3, Beispiel 3 —— **231**
Figur 4 Unterbrechungsschema 4, Beispiel 4 —— **233**
Figur 5 Unterbrechungsschema 5, Beispiel 5 —— **235**
Figur 6 Unterbrechungsschema 6, Beispiel 6 —— **237**
Figur 7 Unterbrechungsschema 7, Beispiel 7 —— **239**
Figur 8 Unterbrechungsschema 8, Beispiel 8 —— **241**
Figur 9 Unterbrechungsschema 9, Beispiel 9 —— **244**
Figur 10 Unterbrechungsschema 10, Beispiel 10 —— **246**
Figur 11 Unterbrechungsschema 11, Beispiel 11 —— **248**
Figur 12 Unterbrechungsschema 12, Beispiel 12 —— **249**
Figur 13 Unterbrechungsschema 13, Beispiel 13 —— **251**
Figur 14 Unterbrechungsmuster in Orchesterproben —— **253**

Stichwortverzeichnis

Account 147, 171, 185, 300, 323, 338, 344, 399–400, 402
accountable 18, 24, 29, 40, 104, 210
adressieren 10, 36, 68, 158–159, 169, 184, 207, 213, 218–219, 234, 240, 255–258, 261–263, 265–267, 269, 271, 273–274, 277, 283, 286, 296, 308, 313, 344, 346–347, 349, 351, 358, 360–361, 402, 404–405, 414
Adressierung 158, 169, 181, 207–208, 221, 226, 255–265, 267–269, 271, 273, 276, 278, 283–284, 290, 303, 316, 331, 397–400, 402–404, 406
anweisen 11, 13, 61, 66, 68, 110, 160, 165, 169, 193–194, 205–206, 209, 218, 232, 234, 240, 268, 290, 293–294, 296, 298, 300, 304, 331–332, 335, 349, 357, 383, 414
Anweisung 1–3, 10–11, 14, 23, 30, 45, 61–62, 65, 68, 76, 86, 92, 113, 116, 119, 122, 128, 130–131, 149, 152–154, 158–159, 162–164, 166–167, 169–173, 188–190, 202, 209–210, 212, 215–221, 232, 240, 242, 253, 265, 267–269, 271–276, 292, 295, 297–301, 303–306, 308–310, 315, 318–320, 322–323, 325, 327, 331–333, 335, 337–339, 342–344, 346–347, 349, 351, 353, 356–357, 364, 371, 373, 376–377, 381, 385–386, 401, 404–405, 408
Arbeitssprache 1, 76–77, 81, 86, 90, 92–93, 110–113, 118–119, 125, 129, 132, 139–140, 147–148, 159, 164, 168–169, 172–173, 176, 193–196, 198–200, 244, 248, 412–413
Assessments 325, 352, 371
Asymmetrie 10–11, 28
asymmetrisch 10, 12, 27, 68
Aufführung 2, 4, 7–9, 14, 62–63, 68, 211, 213, 217, 220, 260, 297, 349, 406, 409, 416
Autorität 11–12, 59, 69, 307

Basissprache 76, 93, 97, 103, 105, 108, 112–114, 119–120, 123, 129, 132, 147, 173, 186, 190, 193–194, 196, 200, 412–413
Besprechungspart, -phase, -teil 6, 10, 14, 30, 41, 43–44, 129, 150, 152, 165, 209, 219–224, 226, 228, 230, 234, 236–238, 251–252, 254, 265, 279, 287, 318, 325–326, 332–333, 336, 338–339, 342, 344, 350, 354–356, 361, 364–365, 372–373, 375–376, 381, 384–386, 388, 390–392, 394, 405, 408, 412
Blick 3, 19, 32–33, 36, 38, 44, 67, 71, 74, 120, 154, 158, 165–166, 169–170, 173, 175, 179, 188, 205, 231, 233, 241–242, 244–245, 253, 255–256, 258, 261, 263, 266–267, 269–279, 281, 283–284, 286–287, 289–291, 294–296, 299–301, 305, 307, 310, 313, 318–319, 322, 324, 327, 334, 341, 344, 346, 348–349, 351, 355, 361, 366–368, 372, 375, 377, 383–385, 388, 390–391, 393, 398, 400, 402–404, 406, 408, 414–415
Blickrichtung 32, 74, 171, 173, 175, 181, 194, 230–232, 242, 252, 258, 260, 273–274, 276, 324, 347, 388
Blickverhalten 2, 21, 36, 74, 232, 271, 273, 278, 280, 299, 301, 321, 325, 344, 349, 386, 390–391, 408, 413

Chunk 106, 162–163
Code choice 76, 91, 94, 99, 101–103, 107, 114, 143, 147
Code-mixing 83, 85, 103, 108, 137
Code-switching 83, 85, 92, 94, 101, 103–109, 113, 133, 136, 138, 153, 158, 173, 176, 183, 193, 197, 200–201, 412–413, 417, 419–421, 427, 431, 439, 441–442
common ground 53, 75, 212, 231, 265, 288, 301, 303, 305, 317, 320, 322, 335, 351
correctable 65–66, 206, 208–209, 221, 227, 254, 268, 297, 300, 303, 305, 311, 327, 346, 401
cue 41, 163, 203, 225, 228, 231–232, 234, 236, 246, 248, 253–254, 268–269, 295, 335, 354

Deixis 36, 44, 134, 214, 266, 272, 281, 284–287, 293–296, 349, 399
Demonstration 9, 63, 65–66, 154, 164, 167, 180, 185–186, 189, 194, 197, 204, 211–212, 215, 242, 274, 284, 296, 306–307, 309, 313–316, 319–323, 327–328, 332–333, 341–342, 344, 346–347, 351, 360–363, 385, 402, 414
Dirigiergesten 6, 40–44, 62, 66, 245, 253–254, 327, 375, 378, 412

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter. (cc) BY Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
https://doi.org/10.1515/9783110779394-012

Diskursmarker 118, 121, 124, 128–129, 132–138, 149, 152, 154, 163, 165, 176, 179, 188, 194, 196, 203, 226, 230, 236–239, 241–249, 288, 370, 375, 378, 383–384, 392, 403

Effizienz 91, 98–99, 132, 199
Entgegenkommen 77, 91–92, 98–100, 123, 132, 147, 194–195, 199–201, 413
Erstsprache 1, 75–77, 88, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 111, 116, 118–119, 122–124, 128, 132, 138, 140–141, 144, 146, 149–150, 154, 156, 159, 166, 170–173, 175–176, 190, 192–195, 198–199, 201, 412–413
Ethnographie 69–70, 82
Ethnomethodologie 6, 16–19, 31, 34, 40, 64, 69, 210, 214, 410
Evaluation, Evaluierung 16, 41, 113, 128, 159, 165, 168–169, 178, 182, 194, 203, 206, 213–214, 217, 219, 221, 224, 226–227, 230, 232, 234–236, 238–239, 246, 248, 251–252, 261–262, 298–299, 313, 316, 328, 333, 350, 352–366, 368, 370–372, 392, 395, 398, 402, 404, 406, 414–415
evaluieren 61, 119, 128, 159, 179, 206–207, 229–230, 261, 299, 311, 327–328, 331, 333, 335, 354, 356, 358–360, 362–364, 367, 370, 388, 395–396, 401, 404, 415
Evaluierungsmarker 236, 238, 243–245, 249, 251, 253, 355–357, 368, 370, 372

Face 6, 47–51, 53, 55–61, 179, 194, 208, 236, 238, 243, 259, 300, 354, 357, 371, 411
Face-Bedrohung 6, 49–54, 59–61, 194, 224, 227, 243, 246, 252, 261, 300–301, 303, 308, 321, 354, 357, 371, 406, 411
Face-Pflege 59, 61, 224, 236
Fachkommunikation 88–89
Fachsprache 10–11, 84, 87–90, 113–114, 118, 123, 131–132, 143, 150, 153, 164, 167, 198–199
F-formation 12, 36, 313
Fokusperson 12–13, 110, 273, 385
Footing 104, 158, 176, 179, 362–363

gap 120–121, 123, 132, 160, 162, 184, 193, 197–198
gap filler 120, 148, 155, 184–185
Gesang 2–3, 31, 33, 61, 63–65, 86, 94, 144, 149, 155, 160, 164, 167, 175, 178, 180–181, 186, 188–189, 194–195, 197, 200, 212, 219, 243, 253, 258, 277–279, 282, 284, 289–290, 292, 294–297, 299, 305, 307, 309–311, 314–316, 319–320, 322–323, 327–328, 332–335, 337, 341–342, 344, 346–347, 349–351, 354, 359–361, 363–364, 371, 388, 391–392, 397–398, 400–401, 405–406, 408, 413–415
gesanglich 65–66, 86, 154, 163–164, 166–167, 179–180, 185, 194, 197, 204, 207, 211–212, 218–219, 221, 242, 250, 254, 268, 272, 274, 283–284, 289–291, 296, 303–304, 309, 313–314, 316–317, 319, 321–323, 327–328, 332–333, 338–339, 341, 344, 347, 351, 360–363, 385, 388, 391, 398, 400, 402, 404–405, 415
Gestik 2–3, 6, 19–21, 30–33, 35–36, 38, 41, 43–46, 63–64, 66–68, 71, 74, 94, 119, 122–124, 129–131, 134, 149, 155, 164, 167, 170, 180–181, 188–189, 194, 197, 200, 203, 206, 212, 229, 231–232, 234, 240–242, 245, 247–248, 254, 272–273, 280, 286, 300–301, 304–307, 310, 316, 319–320, 322–324, 327, 333, 341–342, 346–349, 351, 354, 358–359, 361–362, 364–367, 370–371, 374–377, 385, 391–392, 403, 406, 408, 413, 415
gestisch 3, 13, 29–30, 44–45, 61, 121, 131, 149, 162–164, 167, 181, 185, 204–205, 207, 210, 212–213, 218–219, 227, 234, 239, 243–244, 248, 250–253, 267, 272, 274, 278–279, 282, 284, 288, 294–295, 299, 301, 303–304, 306–307, 310, 313–319, 321, 323–324, 327, 332–333, 338–339, 341, 343–344, 346–348, 351, 354–355, 357, 361–368, 370, 372–373, 381, 384–386, 388, 390–391, 393, 398–406, 409, 415

Hedge 53, 61, 148, 188, 243, 308, 334, 406
Heimatsprache 85, 87, 92, 112–115, 118, 122–123, 125, 132, 140, 144
Highlighting 169–170, 212, 271, 305, 316, 325, 347, 351, 406
Höflichkeit 6, 47–49, 51–53, 55–61, 101, 208, 224, 227, 232, 238, 243, 246–247, 252, 261, 308, 354, 411

Höflichkeitspartikel 165, 259, 281, 288, 300–301, 303, 308, 317–318, 324, 351, 388
Höflichkeitsstrategie 50–52, 57–59, 62, 243, 252, 308

Ikonizität 43–45, 122, 153, 335, 351
Indexikalität 102, 211–212, 301, 367
Institution 6, 9–12, 18, 21, 27–29, 37, 47, 60, 62, 70, 76–77, 79–80, 82, 84–86, 89–90, 94–96, 103, 112, 145, 213, 256–257, 408–409, 411
instruieren 2, 5, 29–31, 41, 60, 65, 119, 121, 153, 189–190, 195, 202, 205–208, 210–219, 227, 234, 248, 250, 254, 262, 268–269, 272, 274, 284, 289–291, 293, 295–297, 300, 303–309, 311, 317, 319, 321, 327–328, 332, 337–339, 342, 344, 348–351, 360, 371, 381, 392, 395, 397, 403–405, 408, 411, 414–415
Instruktionscluster 64, 219, 311, 342, 344, 348–350, 368–371, 386, 405, 415
Instruktionskette 219, 311, 328, 331, 333, 335, 338, 350, 406, 415
Instruktionsleiter 335, 350, 415
Instruktionssequenz 64, 189, 206, 214, 217, 219, 221, 258, 261, 268, 279, 297, 303–304, 307, 311–312, 316, 324, 327–328, 333, 335, 342, 361, 369–371, 380, 391–392, 394–396, 403–404
Interaktionskonstellation 12, 109–111, 147, 159, 176, 192, 213, 264
Interaktionsraum 276, 312–313, 316, 322–323, 334, 351, 400, 403
Interferenz 81, 108, 115
IRE-Sequenz 299, 327–328, 350, 353–354, 364, 371, 394, 415

Kontext 9, 11–12, 20–21, 24, 27, 35, 38, 47, 54, 57–60, 68, 82, 89–90, 96, 104, 121, 129, 134, 170, 193, 210, 213, 219, 243, 256, 284, 287, 300, 339, 372, 380, 408–409, 411
Kontrastpaar 66, 185, 307, 311, 316, 333, 337, 350, 362–364, 370
Konversationsanalyse 6, 16–19, 21–23, 25, 31, 34–35, 38, 40, 58–59, 63, 69–70, 115, 210, 285, 324, 380, 410
Koordination 36, 38–39, 43, 63, 66, 261, 373, 380, 393, 404
Körper 33, 43, 46, 63, 169, 272, 286, 305, 313, 324, 327, 334, 338, 347, 363
Körperbewegung 3, 20–21, 44, 71, 86, 120–121, 132, 155, 299, 305–306, 364, 391, 408
körperlich 8, 10, 31, 33, 40–41, 45, 63, 71, 121, 125, 144, 152, 154, 164, 167, 170, 179, 197, 200, 203, 205, 207, 210, 212, 214–215, 218, 225–226, 234, 237, 245, 251–252, 254, 264, 269–270, 273, 277–279, 281, 283, 287, 303, 306, 319, 327, 338, 340, 351, 353, 355, 372, 384, 408, 414
korrektive Instruktion 208–209, 300, 350, 357, 371, 390, 399–400, 402–403, 405
Korrektur 3–4, 23, 25, 30, 63–66, 68, 90, 128, 131, 134, 158–159, 166, 169, 179–180, 182, 202–203, 208–212, 221, 247, 254, 273, 287, 315–316, 328, 333, 335, 346, 349–350, 352, 356, 362, 368, 380, 394–395, 398–399, 404–405, 411–412, 414
korrigieren 2, 5, 14, 16, 31, 61–62, 65–66, 92, 157, 166, 173, 178, 197, 208–210, 213, 227, 240, 268, 293, 296, 299, 303, 311, 331, 333, 335, 346, 349–351, 354, 357, 371, 395, 401, 404–405, 408, 411, 414–415

Lautmalerei 66, 68, 87, 144, 414
Lingua franca 78, 88, 91, 95–96, 100–101, 111, 113–114, 147, 193, 196, 199–200, 413–414
lokalisieren 2, 61, 66, 149, 157, 160, 162–164, 166–167, 169, 179, 181, 184, 204, 213–214, 219, 221, 231, 245, 250, 267–268, 271, 274, 279, 281–286, 288–292, 296, 306, 316, 318–319, 322, 327, 332, 340, 344, 346, 376, 381, 383–384, 388, 392, 394, 404, 414
Lokalisierung 152–153, 155, 162, 170, 173, 184, 188–189, 194, 207, 221, 245, 261, 265, 267, 269, 272–273, 278–289, 291–293, 295–296, 313, 316–317, 322–323, 331, 344, 355, 361, 390, 397–400, 414

Masterklassen 63–64, 182, 215, 218, 318, 334, 377
Matrixsprache 103, 105, 108
Mehrsprachigkeit 1, 5, 75, 78–85, 87, 89–92, 94–96, 99, 101–104, 133, 164, 190, 193, 411, 414
Mimik 2–3, 19–21, 32–33, 36, 63, 67, 71, 86, 122, 124, 134, 197, 200, 321, 324–325, 347, 349, 351, 354, 366–368, 371, 408, 413

mimisch 3, 164, 218, 323–324, 347–348, 367–368, 397–398, 400–404, 406, 415
Multiaktivität 38, 266–267, 338, 404
multimodal 2–3, 20, 25, 31, 33–38, 46, 63, 67, 86, 121–122, 138, 173, 175, 212–213, 215, 218, 287, 299, 351, 353, 410–411, 415
multimodale Gestalt 33, 37–38, 40, 144, 212, 272, 314, 351
multimodale Konversationsanalyse 6, 16, 34–35, 38, 40, 69, 205, 219, 410
Multimodalität 18, 33–34, 37–38, 40, 412

Natürlichkeit 91, 98–100, 132–133, 159, 195, 199–201
Nebensequenz 159, 163, 170, 184, 192, 197, 339
nonverbal 3, 19, 21, 23, 35, 39, 47–48, 66, 68, 71, 74, 86, 94, 114, 121, 133, 138, 219, 254–255, 257, 296–297, 350, 355, 372, 408

on the fly-Instruktion 209–210, 220, 299, 332, 337–338, 350, 397, 401, 405

Paarsequenz 24, 59, 125, 184, 212, 214–215, 221, 264, 269
participant constellation 103, 107, 150, 177, 195, 258
participation framework 36, 109, 111, 156, 159, 171, 174–175, 183, 193, 195, 197, 256, 313, 351
Praktik 7, 25, 38, 40, 83, 85, 89–90, 99, 103, 108, 136, 169, 189, 197, 213, 219, 221, 224–225, 285, 289, 296, 303, 305, 308, 316, 319, 351, 372–373, 375, 380, 390, 393–394, 406, 414, 416–417
professional vision 169, 189, 206, 212, 232, 271, 316
Prosodie 22–23, 33, 36, 68, 86, 122, 153, 212, 271, 304–305, 322, 324, 350–351, 356, 389, 406, 415
Proxemik 3, 34, 64, 71, 349, 400, 403–404, 406, 408, 415
Pseudoevaluation 226–227, 236, 243, 354–355, 357, 370, 372
Publikum 9–10, 62, 85–86, 146, 150, 154, 158, 173, 175, 192, 197, 213, 260, 267–268, 279, 297, 313, 342

Rederecht 10–11, 21, 26–30, 39, 92, 111, 188, 197–198, 222, 409, 411
Redundanz 189, 197, 213, 302
Reparatur 64, 197, 203, 208–210, 223, 328, 354
Reverenz 77, 91, 147

Sequenzialität 16, 20, 24–25, 38–39, 406
sequenziell 14, 20, 24–25, 34–35, 40, 45, 58–59, 66, 104, 214, 220, 227, 253, 353, 394, 406, 410
Simultaneität 13, 26, 30–31, 34–40, 74, 119, 129, 131, 155, 162–163, 165–166, 169–170, 173, 175, 180, 188, 191, 194, 206, 209, 212, 220, 225, 229–230, 238–239, 244, 247–248, 262–264, 266, 272, 275, 278, 281, 286, 290, 294, 300, 303, 308–310, 313, 316, 319, 325, 327, 332, 335, 337–338, 347, 350, 360, 364–365, 370, 383, 388, 390, 401, 403, 405–406, 410–411
Spielpart, -phase, -teil 6, 14, 16, 41, 44, 152, 160, 219, 221, 223–224, 226, 236–237, 241, 245, 248, 257, 261, 264–265, 267–270, 272, 279, 287–288, 298, 301, 304–305, 310–311, 318, 324–325, 328, 332, 336, 339–340, 344, 346, 349, 354–355, 361–365, 372–373, 375, 377–378, 381, 384–385, 388, 390–394, 401, 403, 405–406, 408
sprachliches Repertoire 75–76, 78–79, 81–84, 87, 90, 94–95, 99–100, 108, 111, 113–115, 132, 140, 143, 146, 160, 163, 195, 200, 412–413
Sprachpolitik 85, 90–91, 97, 100, 112
Sprachwahl 77, 79, 85, 90–91, 94–104, 110–114, 123, 132, 141, 143, 147, 156, 159–160, 171, 175, 192, 194–195, 198, 200, 412, 414
Sprachwahlfaktor 77, 91, 99, 113, 132–133, 159, 195, 199, 413
Sprachwechsel 75, 90, 92, 94, 96, 101, 103–107, 173, 175
Sprecherwechsel 6, 10, 21, 25–29, 92, 208, 221, 223, 256, 406
Stellenspezifizierung 280–281, 283, 287, 293, 295, 341, 376, 380, 385, 392, 394, 403
syntactic-bodily gestalt 121, 130, 144, 197, 250, 319, 332–333

Theaterprobe 2, 207, 280
Transition 14, 21, 26, 41, 221–222, 224, 240, 253–254, 310, 318, 340, 354, 372–376, 380–381, 386, 390–391, 393–394
Transkription 20–23, 31–32, 69, 74, 410
Trigger 106, 120, 128, 154, 170, 173, 193, 195, 254

turn allocation 92
turn-allocation 26, 255–256
Turn-taking 6, 25, 28–30, 45, 134–135, 208, 221, 223, 256

Übergang 26, 46, 64, 106, 121, 138, 152, 154, 165, 176, 179, 181, 188, 197, 205, 219, 221–222, 224, 238, 241–242, 244–245, 247–254, 265, 268, 287, 304, 339–340, 354–355, 361, 372–373, 375, 381, 385–386, 388–392, 394, 403, 408
Überlappung 21, 23, 26, 30, 116, 152, 154, 222–224, 240, 262, 276, 341, 365
Umschaltträgheit 120–121, 193, 195
unterbrechen 10, 30, 44, 60–62, 68, 152, 163, 165, 178, 188, 206, 208, 210, 213, 219, 221, 223, 225–226, 228, 232–233, 235–239, 248–250, 253, 262, 288, 292, 299, 303, 320, 327, 332, 335, 338, 343, 349, 355–357, 365, 373, 375, 381–382, 385–386, 388, 390–392, 404, 411, 414
Unterbrechung 14, 16, 29, 41, 59, 61–62, 116, 124–125, 128, 147, 152, 168, 203–205, 208, 213, 217, 221–227, 229–236, 238–239, 241, 243, 245–249, 251–254, 292, 299, 301, 303, 333, 335, 338, 354–357, 370–373, 380, 384, 386, 388, 390–392, 394, 398, 402–403, 414
Unterbrechungsphase 30, 133, 138–139, 160, 166, 202, 208, 220, 226, 231, 245, 257, 268, 278–279, 288, 298–299, 338, 348, 359, 391

Verbalität 32–33, 35, 45–46, 188, 212, 254, 301, 367, 372–373, 410, 415
Verzögerung 21, 25, 59, 106, 119, 129, 222
Verzögerungssignal 119, 123, 134, 137, 140, 146, 148, 173, 184, 338

Wiedereinstieg 14, 16, 64, 219, 221, 249, 252, 261, 295, 318, 348, 373–374, 376–378, 380–381, 384–386, 389–394, 404, 414

Zeitlichkeit 14–16, 20, 24–25, 38, 43, 65, 280, 285–286, 295–296, 410
Zweisprachigkeit 78, 81, 91–92, 100, 136–137, 148